



**НОВЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ  
АСПЕКТЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Москва 2024

**Учебный центр русского языка (Россия, г. Москва)**

**Казахский национальный университет имени Аль-Фараби,  
Центр «Русский язык и культура» (Казахстан, г. Алма-Ата)**

**Узбекский государственный университет мировых языков  
(Узбекистан, г. Ташкент)**

# **НОВЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**VII Московский международный  
культурно-образовательный  
форум по РКИ**

**Москва, 21-22 ноября 2024 года**

**Сборник материалов**

**Москва  
2024**

Главный редактор:  
кандидат филол. наук **И.Е. Карпенко**

Ответственный секретарь:  
ст. преподаватель УЦРЯ МГУ **Е.Г. Ковалева**

**Новые и традиционные аспекты в поликультурном пространстве преподавания РКИ: актуальные вопросы теории и практики:** Сборник материалов VII Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ. 21-22 ноября 2024 г. / Под ред.: И.Е. Карпенко – Москва: УЦРЯ МГУ, 2024. – 208 с.

В сборник вошли материалы VII Международного форума по РКИ, традиционно объединившего профессионалов – русистов из России и из-за рубежа в поисках ответов на важные вопросы теории и практики преподавания русского языка в актуальной ситуации динамично меняющегося мира. А также о новых вызовах, связанных с искусственным интеллектом, цифровизацией образования, появлением новых подходов в обучении (в частности, нейропедагогики) и, несомненно, с темой продвижения русского языка. В представленных статьях рассматриваются проблемы общей методики преподавания русского языка и отдельные аспекты преподавания РКИ, вопросы лингводидактики и особенности обучения РЯ в разных странах; предлагаются новые подходы, педагогические технологии и оригинальные авторские методики, а также анализируются особенности работы с детьми – инофонами, билингвами и мультилингвами в поликультурном пространстве современного мира. Кроме того, авторы учебников и учебных пособий рассказывают коллегам о новых изданиях по теме РКИ.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>I. Искусственный интеллект, цифровая среда и актуальные вопросы преподавания РКИ .....</b>	<b>5</b>
1. <i>Аннушкин В.И. (Москва, Россия)</i> Русский язык и ценности русской культуры: чему учить в эпоху искусственного интеллекта? .....	5
2. <i>Агафонова К.Е., Кичина Е.М. (Москва, Россия)</i> Мотивация обучающихся на занятиях по РКИ в цифровом мире .....	9
3. <i>Кузнецов А.А., Агафонова К.Е. (Москва, Россия)</i> Пособие «Цифровые технологии в педагогической деятельности»: основные идеи и практическое применение.....	12
4. <i>Мавриду Н.И. (Афины, Греция)</i> Инновационные технологии в обучении РКИ: от интерактивных игр до искусственного интеллекта.....	16
5. <i>Мальцева А.А. (Москва, Россия)</i> Искусственный интеллект в помощь преподавателю.....	23
6. <i>Петросян Ж.В. (Воронеж, Россия)</i> Искусственный интеллект в разработке учебных игр.....	28
<b>II. Языковая политика и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве современного мира .....</b>	<b>34</b>
1. <i>Бегалиева С.Б. (Алма-Ата, Казахстан)</i> Интеграция традиционных и инновационных методов в поликультурном пространстве преподавания РКИ .....	34
2. <i>Коропченко А.А. (Москва, Россия)</i> Языковая политики в странах Евразийского экономического союза: к 10-летнему юбилею .....	43
3. <i>Ламина Н. В. (Неаполь, Италия)</i> Формирование и развитие медиативной компетенции на коммуникативно-регулятивном уровне у иноязычных студентов на уроках РКИ .....	48
4. <i>Палади А. (Будапешт, Венгрия)</i> Из опыта преподавания курса «Советская / русская культура в зеркале популярных фильмов 1960-70-х годов» венгерским студентам .....	56
5. <i>Саламова Л.Б. (Москва, Россия)</i> Русский речевой этикет в инокультурной среде .....	64
6. <i>Чепекова Г.С. (Бишкек, Киргизия)</i> О формировании межкультурной компетентности на уроках русского языка в киргизской школе.....	73
<b>III. Обучение русскому языку и методике его преподавания в странах ближнего и дальнего зарубежья .....</b>	<b>78</b>
1. <i>Акназарова Г.А. (Бишкек, Киргизия)</i> Развитие письменной речи на уроках русского языка в киргизской школе на основе коммуникативного подхода .....	78
2. <i>Кулмаматов Д.С. (Ташкент, Узбекистан)</i> Популяризация изучения РКИ в современном Узбекистане .....	83
3. <i>Некрасова Ю.В., Новикова И.В. (Неаполь, Италия)</i> Формирование мотивации на занятиях РКИ в Неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале» .....	87
4. <i>Султанова Ш.М. (Ташкент, Узбекистан)</i> Русский язык в школе / на курсах: проблемы и перспективы преподавания .....	97

5. *Турисова Г. (Словакия)* Статус русского языка и особенности преподавания РКИ в Прешовском университете в Восточной Словакии ..... 106
6. *Юсупова З.Ф. (Казань, Россия)* Проблемы подготовки современного преподавателя русского языка как иностранного: из опыта работы со студентами из стран ближнего зарубежья ..... 113

**IV. Лингвистические и когнитивные аспекты изучения русского языка через призму РКИ ..... 117**

1. *Андреева М.И., Солнышкина М.И., Муфазалова Н.И. (Казань, Россия)* Предикторы когнитивной и лингвистической сложности текстов РКИ ..... 117
2. *Крючкова Л.С. (Москва, Россия)* Структурные и функционально-сематические особенности русских фразеологизмов ..... 126
3. *Цховребов А.С. (Санкт-Петербург, Россия)* Эрратологическая модель в обучении иностранцев-нефилологов сложным предложениям ..... 133
4. *Шляхов В.И., Агафонова К.Е. (Москва, Россия)* Лингвокогнитивистика: метасмысл в идиоматике на занятиях по РКИ ..... 138

**V. Новые подходы, оригинальные методики и учебные пособия по РКИ ..... 142**

1. *Антонова И.А. (Москва, Россия)* Тактика и стратегия представления языкового и речевого материала на практических уроках РКИ ..... 142
2. *Давлетишина К.Ю., Иткулова А.А. (Тюмень, Россия)* Поэзия и РКИ: интерпретация и анализ ..... 148
3. *Лагай Е.А. (Ташкент, Узбекистан)* Обучение научной речи студентов-филологов как актуальная проблема современного вузовского образования..... 152
4. *Матохина Т.А. (Бишкек, Киргизия)* Мастерская чтения и письма как инструмент развития речи учащихся: из опыта разработки национальных учебников по русскому языку ..... 158
5. *Пташкина Ю.П. (Москва, Россия)* Обучение языку специальности (медико-биологический профиль) онлайн-обучающихся из Ирана с уровнем языка А2 ..... 166

**VI. Нейропедагогика, игры, карты и другие «шалости» при обучении русскому языку детей ..... 169**

1. *Брамли О.П. (Лондон, Великобритания)* УМК «Мой родной русский язык» – новый подход к обучению билингвов ..... 169
2. *Гильманова А.Р. (Дубай, ОАЭ)* Сюжетно-ролевые игры и их роль в формировании эмоционального интеллекта у ребенка-билингва ..... 176
3. *Ермолаева Ж.Е. (Москва, Россия)* Метафорические ассоциативные карты (МАК) как нейропедагогический инструмент при обучении РКИ (от уровня А1) ..... 186
4. *Картушина Е.А. (Москва, Россия)* Смешное о смешном: некоторые приемы обучения детей пересказу ..... 191
5. *Круглякова Т.А. (Санкт-Петербург, Россия)* Детская игровая поэзия на занятиях по русскому языку ..... 198

# I. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, ЦИФРОВАЯ СРЕДА И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

**В.И. Аннушкин**

vladannushkin@mail.ru

доктор филологических наук, профессор,  
заслуженный профессор Государственного  
института русского языка имени А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## РУССКИЙ ЯЗЫК И ЦЕННОСТИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ: ЧЕМУ УЧИТЬ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА?

**Аннотация.** Данная статья написана тезисно – о том, что более всего волнует автора, многие десятилетия преподающего русский язык иностранцам и наблюдающего сложные преобразовательные процессы современного оцифровывающегося мира. Культура, на взгляд автора, не исчезает, она преобразуется и продолжает основываться на тех же нравственно-идеологических ценностях, меняя стиль жизни в связи с появлением новых фактур речи как новых видов речевой деятельности. Но никто и никогда не отменит ни идеи Бога, ни идей добра, истины и красоты, которые выражены «великим русским словом» (А.А. Ахматова). Задача преподавателя – найти простые и эффективные способы преподавания этого «сложного» языка без боязни освоения глубокомысленных и оригинальных текстов русской культуры.

**Ключевые слова:** русский язык, аксиология, культура, содержание текста

**1. Русский язык** – сама по себе главная ценность для филолога-русиста, как: «Слово – самый драгоценный дар Бога человеку» (Н.В. Гоголь). Эта простая мысль о ценностях языка – речи – слова должна быть вообще в центре образования и воспитания современного человека, поскольку «в начале было Слово». Слово (не «структурно-семантическая единица», хотя и она также), животворящее и организующее всю деятельность человека, является выражением и мысли, и чувства, и воли, которыми живет и общество, и каждая личность. Оно должно стать предметом интереса каждого педагога-учителя (и в вузе, и в школе), потому что знания передаются через язык – речь – слово. Методика преподавания каждого предмета, в том числе методика РКИ – это прежде всего педагогическое красноречие.

**2. Аксиология** стала популярной частью лингвистики, но сама по себе лингвистика предпочитает говорить только о языке как системе или способах выражения мысли. Собственно же мысли, которые нравственны или

безнравственны (т.е. добры, полезны, органически приемлемы или нет), которые истинны или, напротив, лживы, которые, наконец, прекрасны или безобразны (а это и есть предмет интереса каждого ученика, образцовый стиль выразительной речи и совершенного вкуса, которому ученик захотел бы подражать), – этих вопросов наша языковая педагогика касается слабо или вовсе не касается...

**3. Культура** – это сохранение ценностей и творчество как претворение и преобразование традиции в условиях современной жизни. Иначе говоря, в ситуации новой цифровой цивилизации. «Цифра», компьютерная речь как новый вид речевой деятельности имеет основой и включает в себя:

1) речь устную (устную словесность, ее правила этики и этикета);

2) речь письменную (все ее прежние орфографические и пунктуационные правила, только преобразованные в условиях новой фактуры речи, и какие бы «выкрутасы» ни предлагали иные преобразователи-«афторы», основы культуры письменной речи исчезнуть не могут);

3) речь книжную (научную, художественно-литературную, только теперь преобразованную «цифрой» и меняющую наш научный и художественно-литературный мир – насколько этот мир будет осмысленным и животворящим (т.е. «жизнь творящим»), зависит от наших творческих инициатив и их реализаций).

Прежние культурные страты не исчезают, но они преобразуются в новых условиях. И то, насколько будет благоустроен новый «речевой мир», зависит от мыслесловотворчества современного человека, которое, в сущности, основывается на вечных ценностях. Например, «честь и чистая совесть – вот основания счастья» (Е.Р. Дашкова).

**4.** Часто ли вы видите подобные слова и выражения в наших учебниках или лексических минимумах? Поэтому далее – **о содержании** нашего обучения. Наша методика блестяще разработала так называемые уровни обучения, списанные с западных стандартов, но учитывают ли эти стандарты, без которых не обходится ни одна диссертация, те главные ценности, о которых думает и мечтает всякий человек, в том числе человек, пожелавший ознакомиться с чужой, новой для себя культурой? Ведь он хочет не просто знать новые слова и выражения («Это Анна», «Это Антон», «Это стол», «Это стул», «Это ложка», «Это вилка»...). Скорее всего, он с первых занятий должен быть заинтересован в том, чтобы узнать, как русские понимают: что есть Бог? (Этого главного слова человечества, конечно, нет в наших лексических минимумах, – далеко ли мы ушли от советских атеистических времен?..)

Что есть любовь? («Бог есть любовь», – какое простое предложение для начального обучения!...). Только та любовь, которая, по И.А. Гончарову, «движет миром», а не «отношения», хотя и о них надо поговорить... Вообще же предметом разговора на занятиях может быть всё, и надо идти от простого к сложному; но сложного не стоит бояться, если это сложное напитывает и вдохновляет душу ученика.

**5. О подвигах, о сложностях, о славе – на начальном этапе...** В 70-е годы прошлого века в Институте русского языка имени А.С. Пушкина была модна и популярна идея: «Покажем, что русский язык выучить легко!». То есть найдём лёгкий, простой, интересующий способ изучения русского языка. А не

лучше ли поставить задачу выучить и овладеть языком «сложным», на котором выражаются глубокие мысли, яркие чувства, оригинальные взгляды, основанные на лучших нравственно-философских концепциях счастливого бытия общества и личности? И тогда можно будет уже на начальном этапе обращаться, например, к текстам И.А. Ильина, у которого просто и стилистически своеобразно выражено наше национальное отношение к языку: «И ещё один дар дала нам наша Россия: это наш дивный, наш могучий, наш поющий язык!» А почему не взять уже на первых занятиях пушкинское: «Друзья мои, прекрасен наш союз! / Он, как душа, неразделим и вечен – / Неколебим, свободен и беспечен...»

«Подождите, подождите!» – кричат «методисты». Да разве же можно брать глагол «колебаться»? Да разве можно брать краткое причастие настоящего времени страдательного залога?

Отвечаю: можно, если этого просит бессмертная душа нашего ученика. А вот объяснить значение каждого слова – это уже педагогическое красноречие каждого учителя/преподавателя. Например, глагол «колебаться» объясняется одним «колеблющимся» жестом руки...

Или текст: «Москва! Люблю тебя как сын, как русский – сильно, пламенно и нежно!...» Все слова понятны, кроме «пламенно»...

Спрашиваю учеников:

— Что такое «пламя»?

— Огонь.

— Точнее?

(Молчат. Подсказываю сам.)

— Свет огня. Ясно?

— Да! (отвечают горящие пламенем глаза африканцев).

Где просто, там ангелов со сто.

Поэтому о сложном – сказать простым языком.

**6. Дорогой товарищ по цеху, сердечный друг – преподаватель РКИ! Твори!**

«Иди – и не бойся!» (Напутствие Сергия Радонежского перед Куликовской битвой Димитрию Донскому.)!

Наше дело правое!

Ты – со скромностью и смирением! – образец для подражания и модель поведения, тот стиль, который понесет в будущее твой ученик – школьник или студент, предприниматель или домашняя хозяйка...

Образ русского человека – его мыслей, его восприятия мира, его глубоко содержательного и сердечно музыкального языка – должен вдохновить и направить в будущее, помочь снять барьеры для взаимопонимания и восторга перед разнообразием и истинной красотой другого национального мира, в который погружается наш ученик. А «цифра» – только инструмент, который в руках умельца должен привести к добромыслию, добрословию и доброделанию! (Такие слова возможны в лексическом минимуме или учебном процессе?)



**V.I. Annushkin**

Doctor of Philology,

Professor of the Pushkin State Institute of the Russian Language

Moscow, Russia

e-mail: vladannushkin@mail.ru

## **RUSSIAN RUSSIAN LANGUAGE AND THE VALUES OF RUSSIAN CULTURE: WHAT TO TEACH IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE?**

**Abstract.** This article is written in a thesis – about what the author is most concerned about, who has been teaching Russian to foreigners for many decades and observing the complex transformative processes of the modern digitizing world. Culture, in the author's opinion, does not disappear, it is transformed and continues to be based on the same moral and ideological values, changing the lifestyle due to the emergence of new textures of speech as new types of speech activity. But no one will ever cancel either the idea of God, or the ideas of goodness, truth and beauty, which are expressed by the «great Russian word». The task of the teacher is to find simple and effective ways to teach this «complex» language without fear of mastering the profound and original texts of Russian culture.

**Keywords:** Russian language, axiology, culture, text content.

**К.Е. Агафонова**

agafonovake@yandex.ru

кандидат педагогических наук,  
преподаватель-методист Учебного центра русского языка  
Москва, Россия

**Е.М. Кичина**

katerina.kichina@inbox.ru

преподаватель кафедры английского языка ВМК МГУ,  
преподаватель-методист Учебного центра русского языка  
Москва, Россия

## **МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ**

**Аннотация.** Цель данного исследования – рассмотреть причины снижения мотивации студентов на онлайн-занятиях по иностранным языкам, в частности, по русскому языку как иностранному. В данной статье рассматриваются причины снижения мотивации студентов на онлайн-занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Анализируются ключевые факторы, влияющие на вовлеченность студентов в процессе обучения, и предлагаются способы преодоления этих трудностей. Основное внимание уделяется психологическим аспектам мотивации, а также рекомендациям по организации эффективного учебного процесса в условиях цифровой среды.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, мотивация, онлайн-ресурсы, интерактивные приемы обучения

**Мотивация** – это комплекс психологических и физиологических процессов, побуждающих человека к действию. Мотивация направляет поведение обучаемого, способствует его вовлеченности в учебный процесс и организации деятельности, а также повышает устойчивость к стрессу. В контексте изучения иностранного языка мотивация является основным фактором, определяющим успех студентов.

Одной из основных причин снижения мотивации в процессе онлайн-обучения является слишком быстрый темп подачи нового материала. Преподаватели могут предполагать, что студенты быстро освоят тему, однако это далеко не всегда соответствует действительности. В группе могут быть студенты с разными темпами усвоения материала, что приводит к ситуации, когда одни уже перешли к следующей теме, а другие ещё не разобрались с предыдущей. Это вызывает разочарование у тех, кто не успевает за группой, что снижает их мотивацию и может даже привести к отказу от обучения.

Для преодоления этой проблемы важно регулярно получать обратную связь от студентов, чтобы оценить, насколько хорошо усвоен материал. Если выясняется, что некоторым студентам требуется больше времени на освоение темы, преподавателю рекомендуется предложить им дополнительные задания для закрепления. Такой подход позволит поддерживать мотивацию на высоком уровне.

Еще одним негативным фактором является рутинный характер занятий, особенно если они сводятся к выполнению однотипных упражнений. Повторяющиеся действия могут быстро наскучить студентам и снизить их интерес к процессу обучения. Преподавателю необходимо разнообразить уроки, даже если они посвящены одной теме, используя различные интерактивные подходы и методы [Макеенкова 2015]. Это не только стимулирует творческий процесс, но и способствует более активной вовлечённости студентов в учебную деятельность.

Важным аспектом в поддержании мотивации студентов является постоянное напоминание о целях, которых они могут достичь, продолжая обучение. Преподаватели могут использовать конкретные примеры, демонстрируя, какие знания и навыки студенты смогут применить на практике. Например, можно сказать: «Когда вы освоите эту тему, вы сможете общаться на такую-то тему или выполнять определенные задачи на языке».

Выделим четыре основные стадии мотивации, через которые проходят студенты:

1. Зависимый студент – начальная стадия, когда мотивация высока благодаря интересу к новому и незнакомому материалу.

2. Заинтересованный студент – этап, на котором студент уже осознает, что обучение требует усилий, и начинает сталкиваться с первыми трудностями.

3. Вовлечённый студент – на этом этапе мотивация становится устойчивой, а студент активно участвует в учебном процессе.

4. Самонаправленный студент – последняя стадия, когда студент уже самостоятельно управляет своим обучением и стремится к дальнейшему развитию.

На каждой из этих стадий важен индивидуально-ориентированный подход; преподаватель на занятиях должен использовать различные способы, чтобы поддерживать мотивацию студентов [Андреева 2015, с. 36]. На первой стадии важно дать студентам чёткие цели и объяснить, что их ждёт в процессе обучения. На стадии вовлечённости преподаватель должен активно помогать студентам справляться с трудностями, предлагая дополнительные ресурсы и поддерживая их в поиске новых способов обучения. Важно также хвалить студентов [Субботина, 2020, с. 169], и даже если студент сделал ошибку, все равно необходимо подбодрить его за ее исправление. На этапе самонаправленности преподавателю необходимо помогать студентам осознавать их прогресс и предлагать дальнейшие пути развития.

В условиях онлайн-обучения особое внимание следует уделить снятию технических барьеров на первом этапе обучения. Для этого можно предложить студентам инструкции по использованию платформы или программного обеспечения, чтобы они не отвлекались на технические проблемы во время занятий. Кроме того, активное использование интерактивных упражнений, групповых чатов и обсуждений также способствует поддержанию мотивации.

Таким образом, мотивация играет ключевую роль в успешности изучения иностранного языка, особенно в условиях онлайн-обучения. Снижение мотивации может быть вызвано различными факторами, такими как быстрый темп обучения, монотонность занятий или отсутствие личных целей у студентов. Преподавателям важно внимательно отслеживать состояние студентов на каждом этапе обучения, адаптировать методы и темпы подачи материала, активно взаимодействовать

с группой, а также поддерживать вовлеченность и интерес к изучению языка с помощью разнообразных инструментов и методов. Только комплексный подход позволит студентам достигать своих целей и сохранять высокую мотивацию на протяжении всего курса.

### **Литература**

1. Андреева Н.Ю. Психологические особенности обучения взрослых с учетом различных учебных стилей [Электронный ресурс]/ Н.Ю. Андреева// Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 1 (07). – С. 36-41.
2. Макеенкова Т.В. Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному / Т.В. Макеенкова, Е.В. Сенченкова // Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-na-zanyatiyah-porusskomu-yazyku-kak-inostrannomu> (Дата обращения: 23.09.2024)
3. Субботина И.М. Создание психологического комфорта на уроках РКИ / И.М. Субботина, Ю.А. Климова, О.Н. Кравченко // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2. – С. 167-170.
4. Шукшина Л. В., Фролова К. Г., Особенности обучения и мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия // Современное педагогическое образование. 2021. №2. – С. 91-95.

#### **К.Е. Agafonova**

Candidate of Pedagogy  
Professor of Russian language center  
Moscow, Russia  
e-mail: agafonovake@yandex.ru

#### **Е.М. Kichina**

Professor of Russian language center  
Moscow State University,  
Professor of English Moscow State University  
Moscow, Russia  
e-mail: katerina.kichina@inbox.ru

## **MOTIVATION OF STUDENTS IN RFL CLASSES IN THE DIGITAL WORLD**

**Abstract.** The purpose of this study is to consider the reasons for the decrease in students' motivation in online classes in foreign languages, in particular, in Russian as a foreign language. This article examines the reasons for the decrease in students' motivation in online classes on Russian as a foreign language (RFL). The key factors influencing student engagement in the learning process are analyzed and ways to overcome these difficulties are proposed. The main attention is paid to the psychological aspects of motivation, as well as recommendations for organizing an effective educational process in a digital environment.

**Keywords:** Russian language, teaching methods of RFL, motivation in the classroom, interactive learning techniques, online resources in the classroom.

**А.А. Кузнецов**  
andrey-kuznecov-1992@mail.ru  
старший преподаватель,  
руководитель подразделения преподавателей РКИ  
ВШССН МГУ им. М.В. Ломоносова,  
преподаватель кафедры РКИ ИМОП МГЛУ  
Москва, Россия

**К.Е. Агафонова**  
agafonovake@yandex.ru  
кандидат педагогических наук,  
преподаватель-методист Учебного центра русского языка  
Москва, Россия

## **ПОСОБИЕ «ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»: ОСНОВНЫЕ ИДЕИ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ**

**Аннотация.** В данном обзоре рассматривается предлагаемое авторское пособие с точки зрения его использования в реальной педагогической практике преподавания РКИ. Основной целью работы является ознакомление исследователей, преподавателей и учёных с содержанием настоящего учебного пособия. Результатом исследования является список рекомендаций по применению этого пособия в высших учебных заведениях для обучения студентов гуманитарного профиля.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, учебное пособие, цифровые технологии, онлайн-ресурсы, интерактивные приемы обучения

В данном пособии анализируются онлайн-ресурсы, которые способствуют повышению эффективности работы преподавателей и учащихся в аудитории, а также повышают мотивацию к обучению через использование интерактивных форм подачи учебного материала. Для эффективного проведения занятий по гуманитарным дисциплинам рекомендуется использование разнообразных интерактивных онлайн-инструментов. Это позволяет улучшить качество педагогического процесса, а также повысить уровень активности обучаемых и их вовлеченности в учебный процесс.

Следует отметить, что удержанию внимания обучающихся на онлайн-занятиях способствуют следующие подходы:

- включение в учебные занятия **интерактивных элементов**;
- использование разнообразных **технических средств и электронных образовательных ресурсов**;
- применение **игровых технологий**;
- индивидуально ориентированный подход в процессе обучения.

Рассмотрим более подробно некоторые из этих методических приемов. Например, **конструкторы онлайн-уроков** позволяют объединять различные онлайн-ресурсы в одном пространстве. Эти конструкторы предлагают широкий выбор типов заданий, таких как:

- упражнения на подстановку;
- задания на сопоставление;
- тесты с множественным выбором;
- таблицы открытого типа с автопроверкой;
- задания на сортировку и другие.

Преподаватели могут как использовать внешние онлайн-инструменты, так и применять те, что уже предоставлены самим конструктором. Конструкторы онлайн-уроков можно рассматривать как виртуальный офис или интерактивную мастерскую для создания и хранения учебных материалов. Среди наиболее популярных конструкторов онлайн-уроков выделяются: LiveWorksheets, Wisers, Go Formative, LearningApps.

С помощью данных ресурсов можно хранить как вспомогательные материалы для занятий, так и полные конспекты уроков и даже целые курсы. Однако стоит отметить, что бесплатные версии большинства конструкторов онлайн-уроков позволяют создавать ограниченное количество уроков, а для полноценного использования требуется приобретение платной версии.

Конструкторы онлайн-уроков также могут выполнять функции **рабочей тетради**, позволяя сохранять готовые уроки и вносить в них необходимые изменения. Многие преподаватели также активно используют наработки своих коллег.

Другим важным онлайн-инструментом являются ресурсы для создания **викторин и квизов**. Викторины и квизы часто служат эффективным способом погружения в языковую среду даже за пределами учебного заведения, способствуя снятию границ между игрой и обучением. Такой формат позволяет учащимся выполнять задания в удобное для них время и в любом месте.

Известно, что контроль знаний в традиционном формате может вызывать стресс у студентов, что негативно сказывается на их успеваемости. Для снижения психологического давления преподаватели используют интерактивные и увлекательные викторины и квизы, которые включают не только проверочные вопросы, но и звуковые эффекты и визуальные элементы.

Квизы и викторины также способствуют укреплению связей внутри учебной группы и облегчают установление коммуникативных контактов среди студентов. Выполнение заданий происходит автоматически, а результаты можно проанализировать после загрузки файла в онлайн-режиме.

Среди популярных онлайн-ресурсов для проведения викторин и квизов можно выделить:

- Easy-quizzy;
- OnlineTestPad;
- Quizlet;
- Quizizz;
- Wordwall;
- образовательная платформа «ВЗНАНИЯ». (Нужно отметить, что некоторые из этих ресурсов для доступа требуют использования VPN.)

Большинство перечисленных ресурсов включает игровые элементы, что делает их эффективными для использования в образовательном процессе с учащимися разных возрастов. **Игровые технологии** позволяют сделать обучение более интересным и познавательным, способствуя равной вовлеченности всех учащихся и реализации личностно ориентированного подхода в обучении. Отдельное внимание в пособии уделяется проектированию электронной образовательной среды на основе различных онлайн-сервисов.

В учебном пособии мы также постарались простым языком объяснить следующие вопросы:

- взаимосвязь между образовательными программами и онлайн-курсами;
- вопросы проектирования и построения систем управления обучением на различных платформах;
- вопросы развития интерактивных проектов гуманитарного профиля и электронных библиотек;
- знакомство читателей (преподавателей и студентов вузов) с дополнительными материалами, которые можно использовать в их педагогической деятельности и которые будут способствовать творческому поиску и развитию методического потенциала педагога;
- использование игровых технологий в образовательном процессе и др.

Все указанные темы позволят наиболее полноценно использовать цифровые инструменты для решения учебно-методических задач.

Данное пособие можно использовать в преподавании следующих дисциплин: «Импортонезависимость национальной ИКТ-инфраструктуры при реализации цифровой трансформации», «Технические и организационные аспекты работы международных организаций по стандартизации ИКТ», «Цифровая трансформация объектов культуры и произведений искусства», «Лингвистические особенности различных групп пользователей социальных сетей», «Состояние и перспективы развития ИКТ-инфраструктуры» и др.

### **Литература**

1. 1. Онлайн-платформа «Easy-quizzy» [Электронный ресурс] URL: <https://freesoft.ru/windows/easyquizzy>
2. 2. Онлайн-платформа «OnlineTestPad» [Электронный ресурс] URL: <https://onlinetestpad.com>
3. 3. Онлайн-платформа «Quizlet» [Электронный ресурс] URL: <https://quizlet.com/ru>
4. 4. Онлайн-платформа «Quizizz» [Электронный ресурс] URL: <https://quizizz.com/?lng=ru>
5. 5. Онлайн-платформа «Wordwall» [Электронный ресурс] URL: <https://wordwall.net/>
6. 6. Образовательная платформа «ВЗНАНИЯ» [Электронный ресурс] URL: <https://vznaniya.ru/>

**Kuznetsov Andrey Andreevich**

Senior lecturer Head of the Department of RFL teachers  
Lomonosov Moscow State University,  
Lecturer of the Department of RFL IIEP MSLU  
Moscow, Russia  
e-mail: andrey-kuznecov-1992@mail.ru

**Agafonova Kristina Evgenievna**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Teacher-methodologist The Russian Language Training Center at  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
e-mail: agafonovake@yandex.ru

## **THE MANUAL «DIGITAL TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY»: BASIC IDEAS AND PRACTICAL APPLICATION**

**Abstract:** In this review, we will consider the proposed author's manual from the point of view of application in real pedagogical practice of an RFL teacher. The main purpose of the work is to familiarize researchers, teachers and scientists with the contents of this textbook. The result of the study is a list of recommendations on the use of textbooks in higher education institutions for teaching students of the humanities training profile.

**Keywords:** teaching methods of RFL, manual, digital solutions, training, online resources in the classroom.



**Н.И. Мавриду**  
natalia@zharptica-rki.ru  
доктор педагогических наук,  
преподаватель-методист РКИ,  
директор ЦРЯиК «Жар-Птица»  
Афины, Греция

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ОТ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР ДО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** Обучение иностранным языкам исторически является одной из сфер, где информационные технологии (ИТ) играют ключевую роль, позволяя учащимся познавать язык и связанную с ним культуру всё более интерактивными, интересными и погружающими в языковую среду средствами. Начиная с первых шагов сети Интернет, развития интерактивных приложений Web 2.0 и заканчивая современными достижениями в сфере так называемого искусственного интеллекта (ИИ) цифровой инструментарий преподавателя РКИ постоянно пополняется новыми и всё более совершенными инструментами. В данном докладе будут рассмотрены новейшие тенденции в сфере ИТ (и особенно ИИ), их применимость в различных сценариях обучения РКИ, а также важные вопросы, которые следует учитывать сегодня перед интеграцией доступных средств ИИ в учебный процесс.

**Ключевые слова:** РКИ, лингводидактика, интернет, информационные технологии, искусственный интеллект, машинное обучение

Преподавание иностранных языков, в отличие от преподавания родного языка, требует дополнительных усилий у учащихся и преподавателей, так как подразумевает погружение в часто незнакомую лингвокультурную среду. Естественные языки не возникают и не существуют в вакууме; они развиваются под влиянием культурных, социальных, политических и экономических факторов. Поэтому человеку, изучающему иностранный язык, очень часто трудно понять и освоить некоторые аспекты изучаемого языка, например «крылатые фразы», выражения, метафоры, конструкции, произношение и т. п., а преподаватели иностранных языков и авторы учебных пособий стремятся включить в процесс обучения инновации, которые призваны помочь учащимся погрузиться в среду языка и соответствующей ему культуры.

### **«Цифровая революция» и лингводидактика**

Появление, развитие и распространение персональных компьютеров, которые постепенно стали более доступными и более простыми в использовании, в том числе благодаря развитию мультимедиа, создали условия для развития сегмента обучающего ПО в 90-х и начале нулевых. Такое ПО распространялось на компакт-дисках и включало в себя различные модули (текст, аудио, видео) которые были призваны помочь погружению в языковую и культурную среду и сделать процесс обучения более наглядным. Также ПО зачастую предоставляло интерактивные задания – приём, который ещё только зарождался. Задания были в зачаточном

состоянии и обычно включали в себя заполнение полей или выбором правильных вариантов ответа.

В то же время, распространение сети Интернет сыграло ключевую роль в создании инструмента мгновенного доступа к огромному количеству различной информации со всего мира. Открытая архитектура сети Интернет и связанных с ней технологий привели к появлению и стремительному развитию Всемирной паутины в начале 90-х, которая быстро переросла во всемирный открытый мультимодальный репозиторий всевозможной информации. Несмотря на то, что в первые годы она состояла лишь из простых статических файлов (первая стадия развития Всемирной паутины, которая в западной литературе ретроспективно получила название «Web 1.0»), Всемирная сеть уже тогда показала свой потенциал как инструмент для мгновенной межкультурной коммуникации, превосходящий расстояния между странами мира. Как утверждает социолог М. Кастельс, «Интернет – это коммуникационный медиум, который впервые сделал возможным общение многих людей со многими другими в любой момент времени и в глобальном масштабе. [...] Последние годы второго тысячелетия стали свидетелями лавинообразного роста обращения к Интернету как к системе коммуникаций и организационной структуре» [Кастельс 2004, с. 15]. Таким образом, в контексте изучения иностранных языков, Всемирная паутина и её глобальный охват впервые предоставили неоспоримый потенциал для более или менее «непосредственной» коммуникации учащихся с изучаемой культурой и языком.

В конце 90-х и в начале нулевых начали появляться первые динамические (интерактивные) веб-страницы – веб-приложения (речь идёт о так называемом Web 2.0), а благодаря постепенному всеобщему повышению скорости доступа к сети Интернет мультимедийные файлы стали всё чаще размещаться во Всемирной сети. Развитие серверных технологий, а также языка сценариев JavaScript, выполняемого на стороне посетителя веб-страницы, создали условия для всё более комплексных веб-приложений, которые сегодня по функционалу не уступают нативным приложениям и для многих даже превосходят их тем простым фактом, что их не нужно скачивать и устанавливать на устройства пользователей. С появлением «умных» устройств на базе Android и iOS повысился спрос на мобильные приложения и веб-приложения, адаптируемые под экраны мобильных устройств.

Все эти нововведения привели к развитию большого количества мобильных и веб-приложений для облегчения обучения иностранным языкам, которые постепенно вытеснили их более старые CD-ROM аналоги. Эти приложения включают в себя наглядный мультимедийный материал (аудио- и видеозаписи произношения слов и фраз носителей языка, иллюстрации, видео-объяснения и т. д.) и/или интерактивные задания различной сложности на грамматические или лексические темы. Нередко они используют отдельные приёмы или элементы игры (очки, цели, правила, соперники), а также социальных сетей (друзья, сообщения) для развития и поддержания интереса к учебному процессу. Также стоит отметить появление простых в использовании онлайн-инструментов, предназначенных для

создания (генерации) обучающих материалов классического типа (печатных) на выбранную тему.

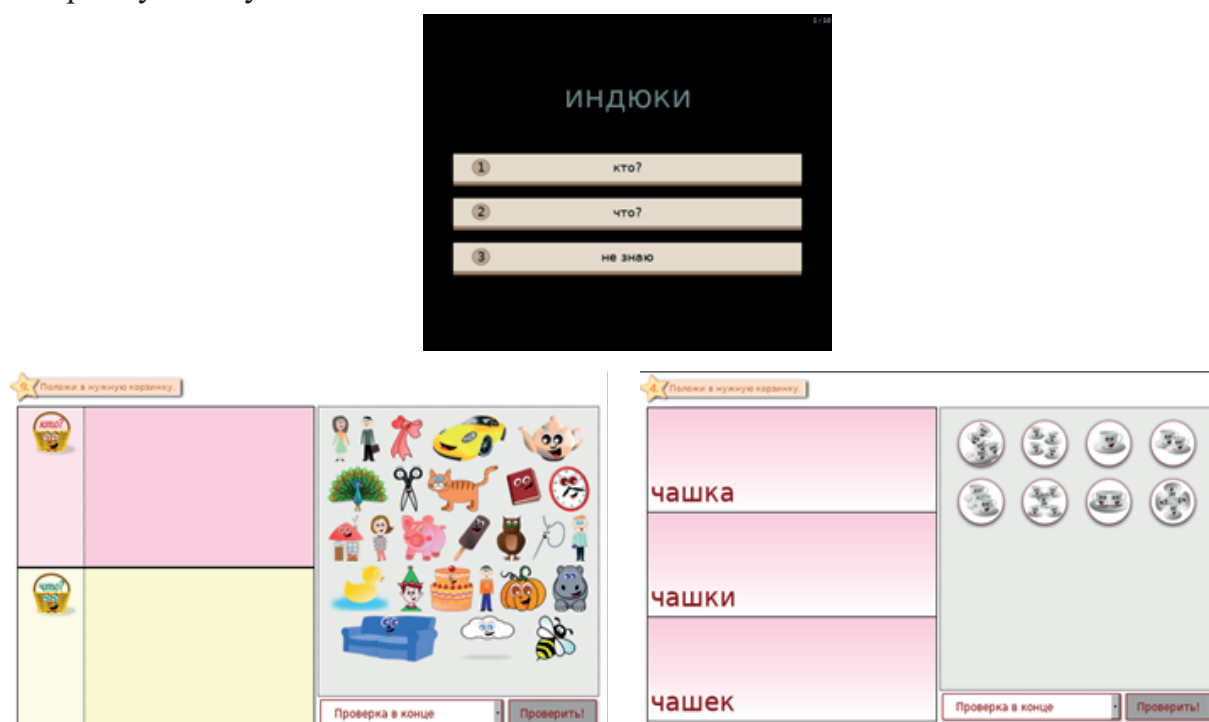


Рисунок 1. Примеры интерактивных онлайн-игр (Н. Мавриду, УМК РКИ «Жар-Птица»)

### «Искусственный интеллект» и РКИ

В последние годы огромный интерес привлекают к себе технологии, известные под общим названием «искусственный интеллект». Это модели (программы), созданные с помощью процесса машинного обучения нейронных сетей на основе входных данных из различных источников в автоматическом, полуавтоматическом или ручном порядке и предназначенные для решения определённых задач (распознавание текста, мотивов или образов, генерация текста, изображений, аудио, видео и т. д.). Зачастую под понятием «искусственный интеллект» также подразумеваются и «простые» алгоритмы, не основанные на нейросетях и методах машинного обучения, которые также в некотором объёме симулируют процесс «машинного обучения» и «интеллекта».

На сегодняшний день из технологий, относящихся к искусственному интеллекту, для преподавателей РКИ представляют интерес следующие:

- **Генераторы изображений.** Такие инструменты, как DALL-E, Midjourney и Craiyon, позволяют преподавателям сгенерировать изображения на заданную тему. Эти модели обучены на основе снабжённых описательными метаданными изображений (обычно из сети Интернет). Преподаватели обращаются к этим инструментам для генерации иллюстраций к собственным методическим разработкам.

- **Большие языковые модели.** Языковые модели могут сгенерировать текст на заданную тему на естественном языке. В данной категории популярны модели серии GPT, а наиболее широкую известность на сегодняшний день имеет модель ChatGPT компании OpenAI. Очень часто такие модели могут поддержать беседу

на определённую тему и поэтому используются в современных чат-ботах и ассистентах ИИ. Преподаватели могут использовать большие языковые модели для генерации текстов или проверки коммуникационных навыков.

• **Алгоритмы, обучающиеся на ошибках пользователя.** Хотя такие алгоритмы не всегда являются продуктом машинного обучения нейросетей, они включают в себя некий процесс обучения алгоритма на основе вводных данных и принятия решений на их основе. Данный вид алгоритмов используется в основном приложениями, предназначенными для изучения языков, например Duolingo и HelloChinese. Суть этого алгоритма проста:

- Пользователю представляется ряд грамматических и лексических заданий.
- Алгоритм заранее знает, какие ответы являются верными, а какие нет.
- Алгоритм отмечает темы и задания, в которых пользователь ответил неправильно, как «слабые».
- На основе данных о «слабых» темах алгоритм генерирует больше заданий для закрепления и повторения «слабых» тем до тех пор, пока учащийся не освоит темы и не перестанет делать ошибки. (См. рис. 2.)

### **Вопросы интеграции ИИ в учебный процесс**

Преподавание языков и интеграция в учебный процесс решений, созданных на основе ИИ, на сегодняшний день имеет несколько нюансов, которые следует учитывать при использовании данных инструментов. Эти особенности являются следствием ограничений, которые характерны для текущего поколения инструментов ИИ, и могут повлиять на их эффективность в образовательном контексте.

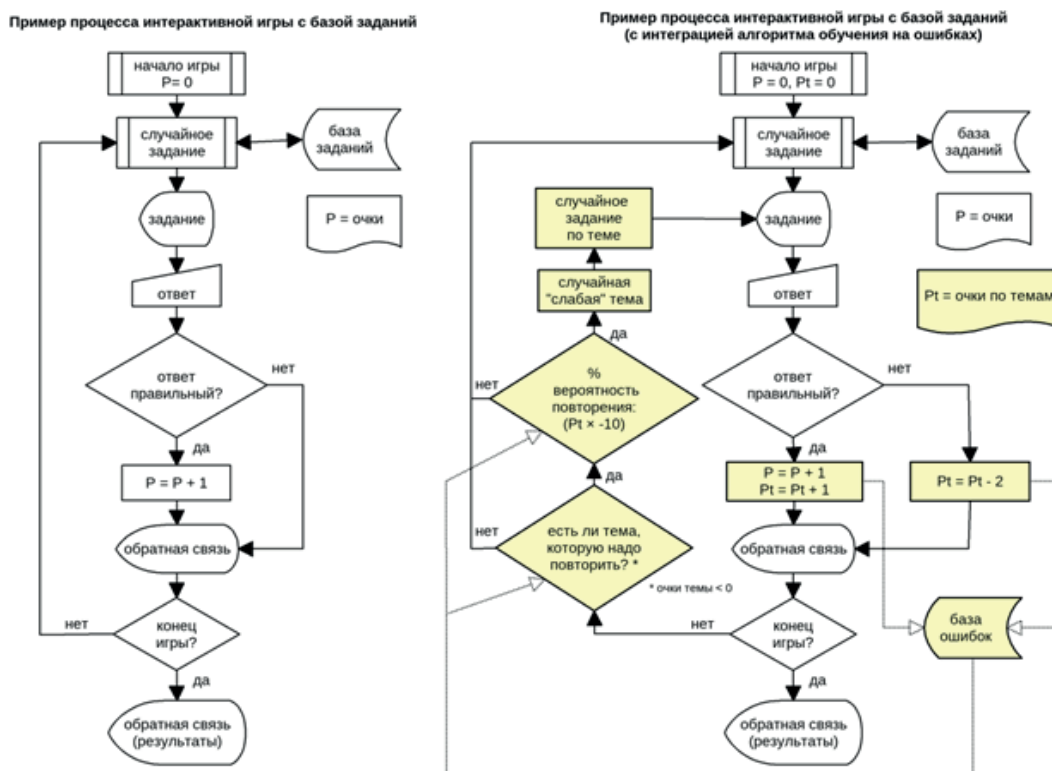
Машинное обучение – процесс, требующий огромных затрат, вычислительных мощностей и квалифицированного персонала, поэтому несмотря на то, что нейросети на данном этапе лучше всего подходят для решения специфических, а не генеральных задач (хотя исследования в этой сфере продвигаются весьма быстро), позволить себе создание и обслуживание хотя бы минимально полезной для учебных целей нейросети могут немногие. Доступные генеративные модели не заточены под учебные цели, и поэтому представляют ряд трудностей в процессе создания новых учебных материалов, а также при их интеграции в учебный процесс.

Обычно для продуктов ИИ характерно низкое качество, ошибки и расхождение в стилях между разными генерациями. Например, в небольшом количестве иллюстрации, созданные ИИ, могут быть использованы без заметных дефектов, однако в больших количествах они могут создавать ощущение диссонанса и стилового несоответствия. Тексты, сгенерированные большими языковыми моделями, могут не соответствовать стилистическим и уровневым критериям учебника, содержать грамматические и синтаксические ошибки или использовать неизвестный учащимся словарный запас. Тем не менее, генеративными инструментами не стоит пренебрегать.

Также при работе с генеративными инструментами ИИ всегда следует учитывать закрытость алгоритма и/или входных данных, на основе которых он обучался, а также вопрос соблюдения авторских прав. Большие модели часто обучаются на основе материалов из сети Интернет, не уделяя должного внимания

сохранению и соблюдению авторских прав. В результате этого алгоритм может воспроизвести (полностью или частично) материалы, защищённые авторскими правами, тем самым нарушив их. Несмотря на то, что в последнее время предпринимаются попытки предотвращения точного воспроизведения генеративными алгоритмами произведений, защищённых авторскими правами, эти алгоритмы всё-таки могут воспроизвести стиль, характерный для того или иного произведения.

Что касается алгоритмов, обучающихся на ошибках учащихся, их простота и нетребовательность к вычислительным ресурсам позволяет с минимальными затратами интегрировать их в учебный процесс. Так как эти алгоритмы подстраиваются отдельно под нужды каждого ученика, то их принято использовать для самообучения. Тем не менее эти алгоритмы могут легко интегрироваться в существующие обучающие приложения, например интерактивные игры.



**Рисунок 2.** Сравнение процесса примерной интерактивной игры с базой заданий без (слева) и с интеграцией (справа) простейшего алгоритма обучения на ошибках.

## Эпилог

Новые технологии очень часто вносят инновации в образовательные процессы. Некоторые из них обретают популярность и становятся востребованными, в то время как некоторые другие интегрируются в эти процессы с трудом и используются реже. В любом случае мы наблюдаем совместное существование традиционных и новых средств в гибридной образовательной среде. Компьютер не вытеснил из класса учителей, а дополнил их объяснения интерактивными заданиями в классе и в качестве домашнего задания. Интернет не «убил» классический бумажный

учебник, а создал единое коммуникационное пространство, которое может огибать земной шар, сокращая дистанции между культурами и языками, предоставляя доступ к информации в любой точке планеты и делая возможными занятия на расстоянии, что убедительно показало себя во время пандемии COVID-19.

Искусственный интеллект как последний шаг технологического прогресса – это одна из тех инноваций, которая должна показать свою пригодность к интеграции в образовательный процесс. Несомненно, решения на базе ИИ создают условия для развития существующих лингвистических игр и интерактивных заданий. Также генеративные модели позволяют легко и быстро создавать тексты и иллюстрации к ним в контексте преподавания РКИ. Тем не менее эти решения пока ещё не совершенны и на данном этапе развития им свойственны весьма важные ограничения, которые при работе с ними следует учитывать. Существует также правовая неопределённость относительно авторства произведений, созданных при использовании этих инструментов.

В будущем модели ИИ несомненно продолжат развиваться и улучшаться, и можно ожидать, что и в области преподавания РКИ будет создан собственный арсенал учебных инструментов, основанных на машинном обучении и других приёмах ИИ, который будет учитывать специфику языка и культуры обучаемых, вопросы методики преподавания и уровни ТРКИ. Для этого потребуются более тщательные исследования, поскольку академическая литература на русском языке, посвящённая этому направлению, недостаточно развита. Особенно это касается преподавания РКИ и лингвистического образования в целом. До той поры преподавателям, которые являются пионерами ИИ в сфере РКИ, остаётся использовать доступные инструменты и подстраивать их под учебные нужды учащихся.

### **Литература**

1. Кастельс, М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Пер. с англ. А. Матвеева, под ред. В. Харитонов. – Екатеринбург: У Фактория (при участии Издательства Гуманитарного университета), 2004.

#### **N.I. Mavridou**

Doctor of Pedagogical Sciences

RaFL teacher and methodologist

Principal of Russian Language and Culture Centre «Zhar-Ptica»

Athens, Greece

e-mail: natalia@zharptica-rki.ru

## **INNOVATIONAL TECHNOLOGIES IN RaFL EDUCATION: FROM INTERACTIVE GAMES TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

**Abstract.** Foreign language education is historically one of the spheres where informational technologies play a key role, allowing learners to acquaint themselves with

the language and its culture in increasingly interactive, interesting and immersive ways. From the first steps of the Internet, the development of Web 2.0 applications, and up to the modern tendencies in the so-called “artificial intelligence” sphere, the digital toolkit of a RaFL teacher is growing with newer and more complete tools. In this paper (and master-class) the newest tendencies in the IT sphere -especially AI- shall be examined, including important questions that should be taken into account before undertaking an integration of the existing AI tools into the learning process today.

**Keywords:** RaFL (Russian as a Foreign Language), linguistic didactics; the Internet; informational technologies; artificial intelligence; machine learning.

**А.А. Мальцева**  
anna.mlcv@yandex.ru  
преподаватель кафедры стилистики  
факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова,  
преподаватель МУНЦ русского языка РГГУ  
Москва, Россия

## ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

**Аннотация.** Статья посвящена современным технологиям искусственного интеллекта и их влиянию на образовательный процесс, особенно в области изучения иностранных языков. В статье рассматривается, как и какие технологии помогают преподавателям автоматизировать рутинные задачи, повышать качество обучения и внедрять интерактивные инструменты для практики языковых навыков. Статья акцентирует внимание на важности интеграции современных технологий в учебный процесс и предлагает примеры успешных образовательных решений.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, изучение иностранных языков, интерактивные инструменты, современные технологии преподавания, цифровые помощники

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) стал неотъемлемой частью образовательного процесса, открывая новые возможности для преподавателей и студентов. Особенно это актуально в области изучения иностранных языков, где ИИ может значительно улучшить качество обучения, сделать его более персонализированным и интерактивным. С точки зрения преподавателя, он оказывается важным помощником и берет на себя автоматизацию рутинных задач, которые отнимают много времени при подготовке и проверке контрольных и учебных материалов.

ИИ постепенно трансформирует многие аспекты нашей жизни, и образование не является исключением. Например, в 2024 году были награждены победители и лауреаты «Конкурса AI-решений студенческих выпускных работ», проводимого среди студентов программ бакалавриата и магистратуры НИУ ВШЭ. Эксперты оценивали навыки использования ИИ-инструментов на основе машинного обучения при создании исследовательских работ; критериями оценки являлись уровень и сложность решаемых задач, целесообразность, а также этичность использования ИИ.

Больше половины преподавателей (51%) и студентов (77%) считают, что генеративный искусственный интеллект окажет позитивное влияние на индустрию образования. Такой вывод был сделан в совместном исследовании 2023 года «Управление изменениями в образовании: генеративный ИИ» СберУниверситета и GeekBrains [СберУниверситет, GeekBrains 2023]. Согласно данным этого исследования, только 13% преподавателей и 10% студентов и слушателей программ уже используют инструменты генеративного ИИ в образовании, в основном же респонденты находятся в статусе наблюдателей за успехами технологического



прогресса (в опросе приняли участие около 800 преподавателей и студентов). Однако Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольский справедливо утверждают, что в ближайшее время нейросети и искусственный интеллект изменят традиционную и уже привычную профессиональную деятельность преподавателя и исследователя (журнал «Высшее образование в России»), чью позицию мы полностью разделяем.

### **1. Персонализированное обучение**

Одним из основных преимуществ ИИ является возможность адаптации учебного материала под индивидуальные потребности каждого студента. Персонализированное обучение можно определить как процесс, направленный на «самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий своей учебно-познавательной деятельности, индивидуальной траектории учения и критериальной оценки своих достижений» [Зеер, Сыманюк 2021, с. 19].

Системы на основе ИИ могут анализировать уровень знаний учащихся, их сильные и слабые стороны, а затем предлагать соответствующие задания и упражнения. Это позволяет создать более эффективную образовательную среду, где каждый студент может учиться в своем индивидуальном темпе. Для преподавателей может быть полезным знакомство с Khan Academy, Tutor AI, Smart Sparrow, а для достижения целей в изучении иностранных языков – Quizlet и Duolingo.

### **2. Интерактивные чат-боты**

Чат-боты на базе ИИ становятся все более популярными в обучении иностранным языкам. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов определяют **чат-бот** как «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [Сысоев, Филатов 2023, с. 68].

Программы могут вести диалоги с учащимися, в любое удобное для них время предоставляя возможность практиковать разговорные, письменные или аудитивные навыки. Студенты могут задавать вопросы, получать ответы, переформулировать запросы (промты), создавать разные версии одного текста, участвовать в ролевых играх, что весьма способствует развитию навыков общения.

Применение чат-ботов позволяет также снизить уровень возникающего у студентов стресса, так как они могут практиковать язык в собственном темпе и не показывать промежуточные, не всегда удачные результаты. Также эти инструменты могут быть интегрированы в учебный процесс в виде дополнительных заданий или как часть домашней работы. Для таких целей подойдут, например, ChatGPT, Gemini, YandexGPT, Кампус.

### **3. Автоматическая проверка и обратная связь**

Использование ИИ для автоматической проверки письменных работ и устных заданий значительно облегчает работу преподавателей. Системы на основе ИИ могут быстро и относительно точно оценивать грамматику, лексику и

стиль написания, предоставляя студентам мгновенную обратную связь. Довольно яркий пример – платформа онлайн-обучения Coursera, где ИИ используется для автоматической оценки домашних заданий и тестов. Нейросеть анализирует ответы учеников и предоставляет мгновенную обратную связь. Это не только экономит время преподавателя, но и помогает студентам оперативно исправлять ошибки и улучшать свои навыки. Конечно, преподавателю стоит критически оценивать результаты проверки, чтобы избежать ошибок, особенно в нейросетях иноязычных, с «неродным» русским языком (например, Socratic by Google и LanguageTool). На базе русского языка созданы сервисы Text.ru, «Орфограммка», «Главред» и другие.

#### **4. Анализ произношения**

Еще одной важной областью применения ИИ в обучении иностранным языкам является анализ произношения. Приложения с функцией распознавания речи могут оценивать произношение студентов, озвучивать тексты, предложения и отдельные слова, что особенно полезно для улучшения слухопроизносительных навыков. В России так же, как и за рубежом, доступны сервисы AI Search, Arihost, Podcastle.

Студенты могут записывать ответы, а также воспользоваться обратной связью и узнать, насколько их произношение близко к правильному. Для этой цели можно использовать голосовой ввод или общение с голосовыми помощниками, такими как «Маруся» (VK), «Алиса» (Яндекс), «Салют» (Сбер). Такое общение может стать дополнением к основному курсу иностранного языка, способствуя улучшению навыков устной речи и развитию у студентов уверенности в себе.

Упомянем также сервис Suno, в котором можно легко самостоятельно создать песню в заданном жанре и с нужной лексикой. А это полезно не только для развития у обучаемых навыков аудирования, но и способствует раскрытию их творческого потенциала.

#### **5. Игровые элементы и мотивация**

Внедрение игровых элементов в процесс обучения с использованием ИИ может значительно повысить мотивацию студентов. **Интерактивные игры и квесты** на иностранном языке и решение нетривиальных задач, связанных с искусственным интеллектом, делают обучение более увлекательным и интересным.

Использование геймификации позволяет создать необходимую игровую атмосферу. Например, в сервисе Lingualeo, построенном на соревновании, студенты могут зарабатывать баллы или получать награды за выполнение заданий. А в сервисе Character.Ai обучающиеся могут создать своего собственного персонажа и настроить такие параметры, как его голос, тон и другие, а также запрограммировать начало разговора или задать вопрос. И даже говорить по телефону со знаменитостями: героями фильмов, учеными, философами и иными «умными разговорными агентами» – так были названы чат-боты в статье И. Докукиной и Ю. Тумановой [Dokukina, Tumanova 2020, p. 542].

### Недостатки ИИ в обучении

Однако на данном этапе развития технологий при использовании искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам необходимо учитывать и определенные недостатки системы. Обращает на себя внимание такая проблема, как недостоверность и ненадёжность данных, в некоторых случаях используется устаревшая, непроверенная информация или даже генерируется ложный контент. Особенно актуальными при использовании ИИ в образовании становятся вопросы **конфиденциальности и безопасности** данных, поскольку обработка личной информации студентов требует внимательности и гарантированной защиты. Некоторые нейросети открыто заявляют, что публикуют данные в открытом доступе, а такой способ работы подойдёт не всем.

Подводя итоги, подчеркнем, что искусственный интеллект открывает новые возможности для преподавателей иностранных языков как при подготовке, так и в проведении занятий. Инструменты и сервисы на базе ИИ могут значительно улучшить процесс обучения, сделать его более интерактивным и эффективным. возможности применения ИИ в образовательном процессе достаточно широки – от адаптивных учебных планов до интерактивных чат-ботов и автоматической проверки. Преподаватели, использующие эти технологии, могут не только оставаться «в тренде», но и действительно помочь своим студентам достичь новых высот в изучении иностранного языка. Однако важно помнить, что ИИ – это лишь инструмент, который должен дополнять традиционные методы обучения, а не заменять их.

### Литература

1. Арзютова С.Н. Использование ChatGPT в обучении английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. №16. – С.39-47.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2021. №1. – С. 17-25.
3. Докукина, Гуманова (2020). Dokukina I., Gumanova J. The rise of chatbots - new personal assistants in foreign language learning // Procedia Computer Science. 2020. Vol. 169. P. 542-546
4. СберУниверситет, GeekBrains (2023). Управление изменениями в образовании: генеративный ИИ / Исследование «СберУниверситет» GeekBrains. 2023. [Электронный ресурс] URL: <https://sberuniversity.ru/press-center/34918/> (дата обращения: 11.10.2024)
5. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. – С. 66-72
6. Dokukina I., Gumanova J. The rise of chatbots - new personal assistants in foreign language learning // Procedia Computer Science. 2020. Vol. 169. P. 542-546.

**A.A. Maltseva**

Lecturer of the Department of Stylistics  
of the Faculty of Journalism of the Lomonosov  
Moscow State University  
e-mail: [anna.mlcv@yandex.ru](mailto:anna.mlcv@yandex.ru)

## **ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR TEACHERS**

**Abstract.** This article is dedicated to modern artificial intelligence technologies and their impact on the educational process, particularly in the field of foreign language learning. It examines how technologies assist educators in automating routine tasks, enhancing the quality of instruction, and implementing interactive tools for practicing language skills. The article emphasizes the importance of integrating contemporary technologies into the educational process and provides examples of successful educational solutions.

**Keywords:** artificial intelligence, foreign language learning, interactive tools, modern teaching technologies, digital assistants.

**Ж.В. Петросян**

lingvifitness@mail.ru

кандидат филологических наук,

доцент кафедры перевода и профессиональной коммуникации РГФ

Воронежского государственного университета

Воронеж, Россия

## ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ИГР

**Аннотация.** В данной статье поднимается вопрос актуальности использования искусственного интеллекта (ИИ) для проектирования и разработки учебных игр; приводится пример игрового канваса (ИИ-инструмент для программирования и работы с текстом) для проектирования игры, а также описываются игры, созданные с помощью искусственного интеллекта и предназначенные для изучающих английский язык.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект в преподавании, разработка учебных игр, создание игровой среды, игрофикация, игропрактика

Учебные игры являются эффективным инструментом в образовательном процессе, способствующие вовлечению учащихся и улучшению усвоения материала. В последние годы искусственный интеллект (ИИ) стал важной составляющей разработки таких игр, предоставляя новые возможности для персонализации и адаптации учебного контента. В данной статье мы рассмотрим значимость игр в учебном процессе, преимущества использования ИИ для их разработки, а также предложим алгоритм создания учебных игр с примерами.

Игры в образовательном процессе обладают высоким потенциалом для улучшения мотивации и повышения эффективности обучения. Как отмечают Gee (2003) и Prensky (2003), игры-возможность для учащихся активно взаимодействовать с материалом, создавая условия для решения проблем, критического мышления и креативности. Эти активные формы обучения способствуют глубокому пониманию материала и развитию когнитивных навыков, что особенно важно для изучения сложных тем.

Преимущества ИИ в образовательных играх очевидны: это улучшение вовлеченности, персонализация учебного процесса и развитие навыков критического мышления. Однако перед разработчиками стоит ряд вызовов. Во-первых, это необходимость создания достоверных и релевантных сценариев, которые не просто привлекают внимание учащихся, но и способствуют достижению образовательных целей. Во-вторых, важно учитывать этические аспекты использования ИИ, такие как конфиденциальность данных учащихся и предотвращение дискриминации в адаптации сценариев.

По мнению Дж. Кэй и Р. Джонсон [Kay, Johnson 2022], для создания эффективных ИИ-решений для образовательных игр необходимо тесное сотрудничество между разработчиками, педагогами и экспертами по ИИ. Таким образом, развитие учебных игр с использованием искусственного интеллекта – это междисциплинарная задача, которая требует интеграции различных подходов.

Игры, интегрированные в учебный процесс, создают игровую среду, которая помогает учащимся практиковаться в безопасной атмосфере, где ошибки воспринимаются как часть обучения. Именно поэтому обучение через игры часто используется в преподавании иностранных языков, поскольку такие игры могут погружать учащихся в реальные языковые ситуации, улучшая их коммуникативные навыки и расширяя словарный запас.

ИИ предлагает широкий спектр инструментов для создания учебных игр, начиная с адаптации правил игры и игровой механики и заканчивая визуальными элементами, такими как доски, артефакты и интерфейсы. Использование ИИ позволяет создавать адаптивные сценарии, которые реагируют на прогресс и потребности учащихся, делая обучение более персонализированным и эффективным.

ИИ помогает моделировать различные аспекты игры, включая правила игры и игровую механику. Например, ИИ может автоматически генерировать задания в зависимости от уровня знаний учащегося, предлагать варианты ответов и анализировать результаты для корректировки дальнейшего обучения.

Кроме того, ИИ играет важную роль в создании визуального материала. Это могут быть виртуальные доски, карты, карточные рубашки, интерактивные артефакты, которые визуализируют учебный контент и делают его более доступным и увлекательным. Например, при разработке игр для изучающих английский язык можно использовать ИИ для создания интерактивных упражнений, таких как лексические игры с виртуальными картами или грамматические упражнения на основе симуляций.

ИИ предлагает широкий спектр инструментов для создания учебных игр, начиная с адаптации игровой механики и правил игры и заканчивая визуальными элементами, такими как доски, артефакты и интерфейсы. Использование ИИ позволяет создавать адаптивные сценарии, которые реагируют на прогресс и потребности учащихся, делая обучение более персонализированным и эффективным.

Для создания учебной игры на базе искусственного интеллекта можно использовать следующий алгоритм:

#### **1. Определение целей обучения.**

Формулируются ключевые цели игры — что именно должны освоить учащиеся (например, определенную лексику, грамматику, коммуникативные навыки).

#### **2. Создание сценария игры.**

Сценарий включает описание сюжета, задач и этапов игры, которые поддерживают образовательные цели.

#### **3. Разработка игровой механики с использованием ИИ.**

ИИ используется для адаптации правил игры и создания механики, которая будет изменяться в зависимости от прогресса учащегося (например, сложность задач может корректироваться автоматически).

#### **4. Создание с помощью ИИ визуальных элементов.**

На этом этапе разрабатываются интерфейсы, виртуальные доски, артефакты и другие визуальные элементы, которые будут использоваться в игре. ИИ может

помочь автоматизировать процесс создания графики, учитывая темы и контент игры.

## 5. Тестирование и корректировка игры.

После разработки проводится тестирование на учебной аудитории, что позволяет выявить недостатки и внести необходимые коррективы.

Специально для разработки учебных игр нами был разработан канвас (рис.1), который позволяет не только тщательно изучить предпочтения и уровень наших учеников, но и проработать игровую механику, правила игры и сеттинг, которые соответствуют поставленной учебной задаче и месту игры в архитектуре учебного курса или модуля.

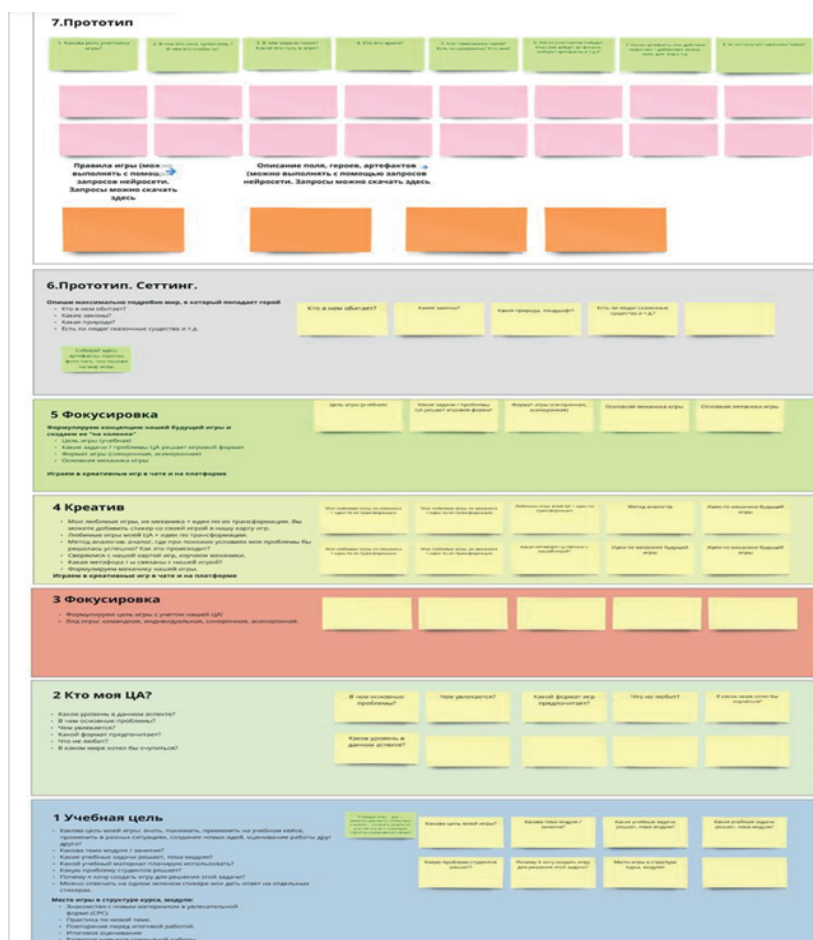


Рис. 1. Канвас для проектирования учебной игры

Приведем примеры игр, созданных нами для изучающих английский язык.  
**Игра «Лексический Тик-так Бум»**

**Цель:** команда должна как можно быстрее закончить придумывать ассоциации по иллюстрациям на картах с заданной тематикой. Длительность раунда определяет таймер.

**Количество игроков:** игра рассчитана на участие от 3-х до 6-ти игроков. Возможна командная игра.

**Оборудование:** карточки с иллюстрациями, сгенерированными искусственным интеллектом. Каждая картинка связана с изученными темами.

Таймер (можно использовать механический или электронный со случайным интервалом от 30-ти секунд до 2-х минут).

Виртуальные доски Migo или Holst (для онлайн-занятий).

#### **Подготовка к игре.**

Перемешайте колоду с карточками. Каждая карточка содержит изображение, соответствующее ранее изученной на уроках английского теме.

#### **Ход игры.**

- Первый игрок тянет карточку с изображением и называет ассоциацию, связанную с картинкой. Ассоциация должна быть связана с лексикой, изученной на уроке.

- После того как игрок назовет ассоциацию, он передает таймер и карточку следующему игроку.

**Цель игрока:** Пока «бомба» (таймер) тикает, игрок должен придумать и озвучить ассоциацию, связанную с изображением на карточке. Таймер передается по кругу до тех пор, пока «бомба» не «взорвется» (т. е. закончится время).

**Проигрыш:** Игрок, на котором «бомба» взрывается, не успев назвать ассоциацию, получает штрафное очко.

**Победа:** Игра продолжается до определенного количества раундов или до тех пор, пока кто-то из игроков не наберет определенное количество штрафных очков. Побеждает тот, у кого меньше всего штрафных очков.

### **Игра «Публичные выступления. Кринж»**

Карточная игра, где игроки по очереди вытягивают карты с неловкими вопросами и репликами во время выступления и пытаются отреагировать на них.

**Цель игры:** оставаться «хладнокровным» в наименее комфортных ситуациях или перетянуть максимум «кринж-очков» на других игроков, используя различные ответы или действия.

**Количество игроков:** 2-15 человек.

**Оборудование:** карточки с заданиями и подсказкам, созданные ИИ, виртуальные доски Migo, Holst для онлайн-занятий.

#### **Ход игры**

1. Раздача карт. Каждый игрок получает набор карт с кринжовыми ситуациями. Также есть специальные карты с реакциями: «Отшутиться»; «Поставить собеседника на место»; «Переадресовать проблему» и др.

2. Раунды. В каждом раунде игроки по очереди вытягивают карту-ситуацию и зачитывают её. Остальные игроки должны предложить варианты реагирования, используя свои карты реакций.

3. Накопление очков. За удачную (по мнению других игроков) реакцию игрок может сбросить свою карту реакции и получить очки «Хладнокровия». За неудачную – игрок получает «кринж-очки».

4. Кринжовые карточки. Дополнительные карты «Сверхкринж», когда ситуация выходит из-под контроля и игроки могут столкнуться с ещё более сложной проблемой.

**Проигрыш:** проигрывает игрок, набравший наибольшее количество «кринж-очков».



**Победа:** выигрывает игрок с максимальным количеством карт «Хладнокровие».

### **Виртуальная настольная игра «Монстры английского языка»**

**Цель** учебной настольной игры для изучающих иностранный язык: максимальное количество заработанных артефактов за правильные ответы на вопросы и выполнение заданий. Игра помогает ученикам закрепить знания в увлекательной форме, улучшить навыки общения и понимания изучаемого языка.

**Количество игроков:** игра рассчитана на 2-4-х человек.

#### **Оборудование.**

- Игровое поле, состоящее из 30-ти клеток, созданное ИИ и представляющее простую траекторию (например, круг или извилистую линию).

- Карточки с заданиями, сгруппированные по уровням сложности.
- Фишки для каждого игрока.
- Кубик для определения количества шагов.
- Артефакты для игроков, успешно выполняющих задания.
- Виртуальные доски Miro или Holst.

#### **1. Подготовка:**

- Игровое поле раскладывается на столе.
- Карточки с заданиями перемешиваются и выкладываются в стопку.
- Каждый игрок выбирает себе фишку.

#### **2. Начало игры:**

- Игроки бросают кубик и передвигают свои фишки по полю на количество клеток, выпавших на кубике.

- Каждый раз, когда игрок попадает на новую клетку, он вытягивает карточку и выполняет задание на иностранном языке, соответствующее его уровню знаний.

**3. Цель игрока:** Быстрее всех дойти до конца игрового поля, выполняя задания по пути. Каждый игрок должен выполнять задания правильно, чтобы продвигаться вперед.

**4. Победа:** Побеждает тот игрок, кто первым дойдёт до финиша, успешно выполнив все задания.

#### **5. Ход игры:**

1). Игроки по очереди бросают кубик и передвигают свою фишку по игровому полю на количество клеток, выпавших на кубике.

2). Когда игрок попадает на клетку, он тянет карточку из стопки. Задания на карточках могут быть следующего типа:

- **Лексика.** Назови 5 предметов на английском языке, которые ты видишь в классе.

- **Грамматика.** Построй правильное предложение с использованием настоящего времени (Present Simple).

- **Разговорная практика.** Задай вопрос своему соседу по теме «Путешествия».

- **Перевод.** Переведи предложение с русского на английский.

3). Если игрок выполняет задание правильно, он остается на текущей клетке. Если игрок ошибается, он возвращается на одну клетку назад. Игра продолжается до тех пор, пока один из игроков не достигнет финишной клетки и не выполнит финальное задание.

Таким образом, использование учебных игр, созданных с помощью ИИ, открывает новые возможности для более успешной и эффективной реализации целей образования, в частности, обучения иностранным языкам. Искусственный интеллект позволяет создавать адаптивные и персонализированные игры разного уровня сложности, которые учитывают потребности каждого учащегося и делают процесс обучения более эффективным и увлекательным.

### **Литература**

1. Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. New York, NY: Palgrave Macmillan.
2. Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. Computers in Entertainment, 1, 21. URL: <http://dx.doi.org/10.1145/950566.950596>
3. Kay, J., & Johnson, R. (2022). Ethics and Artificial Intelligence in Education. Toronto: Ethical Education Press.

### **Z.V. Petrosyan**

PhD in Philology,  
Associate Professor of the Translation  
and Professional Communication Department,  
Voronezh State University  
Voronezh, Russia  
e-mail: [lingvofitness@mail.ru](mailto:lingvofitness@mail.ru)

## **ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR TEACHERS**

**Abstract.** This article addresses the relevance of utilizing artificial intelligence for designing and developing educational games. It provides an example of a game design canvas and describes AI-generated games created specifically for English language learners.

**Keywords:** artificial intelligence in teaching, gamification, game-based learning, educational game development, creation of a game environment.

## II. ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА

**С.Б. Бегалиева**

[sbegalieva@mail.ru](mailto:sbegalieva@mail.ru)

доктор педагогических наук,  
профессор Казахского национального  
университета имени Аль-Фараби

Алма-Ата, Казахстан

### ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

**Аннотация.** В докладе рассматривается интеграция традиционных и инновационных методов преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в поликультурной среде. Учитывая разнообразие культурных и языковых особенностей обучающихся, комбинирование традиционных педагогических подходов с современными цифровыми технологиями позволяет более эффективно развивать коммуникативную компетенцию обучающихся. В статье исследуются возможности сочетания традиционных педагогических подходов с современными цифровыми технологиями как средствами повышения эффективности обучения и развития навыков коммуникации у студентов. На основе анализа существующих исследований и практического опыта рассматриваются преимущества комбинированного подхода, а также предлагаются рекомендации для его внедрения в образовательный процесс. На примере цифровой эволюции традиционного диктанта обсуждаются такие аспекты, как использование интерактивных платформ, мультимедийных ресурсов и элементов геймификации для повышения мотивации и вовлечённости в учебный процесс, а также роль преподавателя в поддержании культурного диалога и взаимопонимания.

**Ключевые слова:** преподавание РКИ, традиционный педагогический подход, современные цифровые технологии, комбинированный подход, проектное обучение

В условиях глобализации и многообразия культурных и языковых особенностей обучающихся важность развития коммуникативной компетенции становится особенно актуальной. Причём это многообразие создает для педагогов определенные вызовы. Коммуникативная компетенция, включающая способности к межличностному взаимодействию, пониманию и использованию языка в различных контекстах, является ключевым элементом успешного обучения. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов, которые бы учитывали индивидуальные особенности учащихся. Одним из таких

методов является комбинирование традиционных педагогических подходов с современными цифровыми технологиями.

Современная дидактика и методика преподавания начали активно осваивать инновационные цифровые технологии и адаптировать их к переходу образования на цифровые платформы. В какой-то мере произошла трансформация и эволюция традиционных методов, приемов, видов деятельности.

В настоящем исследовании поднимается вопрос гибридизации традиционных и инновационных методов обучения в рамках цифровой трансформации образовательного процесса. Актуализируется необходимость адаптации традиционных методов и технологий к новым реалиям и тенденциям в области современного образовательного процесса. На примере цифровой эволюции диктанта как вида учебной деятельности рассматриваются возможности применения инновационных цифровых методик и использование цифровых технологий в курсе преподавания РКИ. Предпринимается попытка констатировать эволюцию диктанта от традиционного к цифровому, реализуемому посредством цифровых возможностей образовательного процесса, в целях постановки вопроса об эффективности данного вида письменной работы в процессе преподавания русского языка как иностранного.

В классической методике роль диктанта в формировании навыков устной и письменной речи была неоспорима. Еще в середине прошлого столетия именитые методисты М.Т. Баранов, А.И. Кобызев и другие отмечали возможности диктанта для развития языковых и интеллектуальных способностей учащихся [Баранов 2001, Кобызев 1962]. В век цифровизации спектр применения диктантов в преподавании значительно расширился, раздвинув границы традиционной методики и линейных методов преподавания.

В настоящее время этот вид работы с иностранными студентами актуален, так как развивает письменную речь, способствует выработке грамматических навыков. Однако можно констатировать и тот факт, что в современных учебниках по РКИ такой вид работы, как диктант, представлен недостаточно широко.

Анализ учебной литературы, использующейся на кафедре русской филологии и мировой литературы для иностранных граждан КазНУ имени аль-Фараби («Лестница», «5 элементов», «С любовью в Россию», «Жили-были...»), позволил констатировать тот факт, что такой вид письменной работы, как диктант, в этих учебниках и учебных пособиях не представлен [Аникина 2007, Миллер и др. 2016, Эсмантова 2013]. В настоящее время казахстанские авторы активно переиздают свои учебные пособия, расширяя репертуар работ по развитию письменной речи в целом и, в частности, работы с диктантами.

Приступая к анализу эволюции такого вида письменной работы как диктант, следует отметить в целом те тенденции, которые на сегодняшний день преобладают в методике преподавания РКИ:

1. Организация индивидуального подхода к обучающемуся с проявлением в процессе обучения наиболее активной его позиции.

2. Отбор материала, представленного аутентичными образцами современных текстов (реклама, объявления, афиши, информация в интернет-магазине, меню, сообщения в мессенджерах, форумы, памятки для туристов, художественные тексты и т.д.).

3. Использование в обучении цифровых ресурсов, в том числе обучающих платформ, приложений, видеохостингов, социальных сетей, образовательных сервисов и т.д.

4. Глобализация и ее продукты: возможность и умение использовать ресурсы Networking (сети деловых контактов) для более успешной практики устной и письменной речи.

5. Применение творческих заданий с использованием цифровых технологий: веб-коллажи, проекты, презентации, создание видеороликов, запись аудио- и видеоматериалов, интервью и др. [Бочкова 2019, Степаненко 2017].

Рассматривая диктант как вид письменной работы с точки зрения представленных выше тенденций, можно отметить, что использование этого вида деятельности в процессе преподавания РКИ в полной мере способствует формированию качественных знаний и развитию требуемых компетенций.

Организация индивидуального подхода к обучающемуся может быть реализована при использовании таких видов диктанта, как **индивидуальный, стенографический диктант, диктант-трамплин** и др. Такие диктанты позволяют учащемуся не только приобрести знания, умения и навыки, но и продемонстрировать в процессе обучения свои коммуникативные способности и свою активную позицию.

Отдельной статьей в эволюции диктанта важно отметить **отбор языкового материала**. Как показывает практика, эффективное овладение русским языком предполагает формирование навыков правильного графического оформления текстов уже на раннем этапе изучения РКИ. В этой связи необходимой становится отработка фонематического принципа письма, с включением в тексты диктантов наиболее употребительных слов и грамматических конструкций, характерных для современной русской речи. Отобранный лексический материал должен отвечать критериям аутентичности, то есть тексты должны быть написаны носителями языка и для носителей этого языка. С точки зрения лингвистики такие тексты насыщены своеобразием лексики: они содержат много стилистически окрашенных слов, местоимений, частиц, междометий, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, клише, фразеологизмов, крылатых выражений и т.д. Аутентичные тексты мотивируют учащихся и стимулируют интерес к более глубокому погружению в культуру языка.

К сожалению, в современных учебниках по РКИ недостаточно аутентичных текстов, однако этот пробел можно восполнить информационными материалами из сети Интернет. Реклама, объявления, афиши, информация в интернет-магазине, сообщения в мессенджерах, форумы, памятки для туристов, художественные тексты – все эти аутентичные тексты, помимо развития навыков письма и изучения грамматики, позволяют учащимся погрузиться в языковую культуру, развить чувство толерантности к другой культуре [Мельникова 2017, с. 22]. Но следует учитывать и принцип целостности текста, используемого в качестве материала диктанта.

Сегодня применение диктанта может стать более интересным и интерактивным процессом. Рассмотрим некоторые варианты работы с диктантом на занятиях по РКИ с применением инновационных методов преподавания и с привлечением возможностей цифровых образовательных технологий и ресурсов.

**1. Музыкальный диктант.** Этот вид диктанта предполагает прослушивание песенной композиции и воспроизведение ее стихотворного текста. Такой вид диктанта очень хорошо развивает навыки аудирования, умение слышать свой голос, в результате чего развивается чувство самоконтроля. Музыкальный диктант соотносится с тематической группой слов, изучаемых в том или ином учебном модуле.

Например, тема возраста, фаз жизни на лексическом уровне представлена в музыкальной композиции «Куда уходит детство»; тема дружбы представлена в песнях о дружбе «Дружба крепкая...» и т.д. При воспроизведении стихотворного текста песни учащиеся осваивают просодические элементы речи – интонацию, тембр, темп, происходит отработка артикуляции и дикции.

Можно выделить следующий алгоритм работы с музыкальными диктантами: прослушивание музыкальной композиции; чтение текста песни; расстановка акцентов; смысловой анализ текста музыкальной композиции; повторное прослушивание; воспроизведение (пение). Такой вид работы подходит для уровней А2-С1, работа с музыкальным диктантом может проводиться как в группе, так и индивидуально. При работе с музыкальным диктантом формируются артикуляционные навыки, расширяется словарный запас, прививается языковая культура.

**2. Диктант-трамплин.** Этот вид диктанта представляет собой трансформацию традиционного диктанта. За основу текста берется образец, выступающий своеобразным трамплином, от которого учащийся отталкивается в дальнейшей своей работе.

Работа над этим диктантом проводится в два этапа. Первый этап представляет собой работу над традиционным диктантом, когда преподаватель диктует текст, учащиеся его записывают, в итоге проводится проверка и работа над ошибками. Пример текста-образца:

*«Меня зовут Макс, я русский. Я учусь на юридическом факультете в Московском университете. Я изучаю иностранные языки: немецкий и английский. У меня занятия пять раз в неделю. В среду – английский, а в пятницу – немецкий. Я думаю, что изучать иностранные языки – это важно сейчас. Сначала у меня были проблемы, потому что я не понимал нашего преподавателя. Он говорил очень быстро и только по-немецки. Тогда я стал слушать немецкую музыку, смотреть немецкие фильмы, читать немецкие романы. Вскоре я стал хорошо говорить и понимать по-немецки. Мой учитель гордился мной».*

На втором этапе учащиеся слушают текст-оригинал, но, отталкиваясь от него, записывают информацию о себе или меняют факты по своему усмотрению или в соответствии с предложенной преподавателем тематикой. Далее проводится работа над ошибками (грамматическими, лексическими и т.д.), как в традиционном диктанте. Такой вид диктанта подходит для уровней А1-С1. Диктант-трамплин развивает у учащихся умение создавать текст в соответствии с образцом и в соответствии с определенным стилем, развивает творческое мышление.

**3. Стенографический диктант.** Эта работа представляет собой игровую модель диктанта, которая предполагает ролевую деятельность. Суть этой

работы заключается в том, что диктующий – начальник, а записывающий – секретарь. Такая методика позволяет учащимся проявить инициативу и активную позицию в процессе обучения, что положительно сказывается на мотивации. Стенографический диктант развивает память и способствует развитию навыков реконструкции и воспроизведения речевых конструкций. Работа может проводиться как индивидуально, так и в группе. Такой вид диктанта подходит для уровней А2-С1.

**4. Выборочный диктант.** Этот вид письменной работы предполагает прослушивание или просмотр материала и фиксацию только тех слов или конструкций, языковых явлений, которые обозначены в задании. При выборочном диктанте предполагается работа над морфологией и грамматическими компонентами предложения.

Дифференциация выборочного диктанта на слуховой и зрительный определяет отбор материала диктанта. Это может быть небольшое видео, которое предлагается прослушать учащемуся и зафиксировать, например, имена прилагательные. При этом усложнить задание в соответствии с уровнем владения языком можно, предложив записать имена прилагательные, встречающиеся в видео, в начальной форме. Или прослушав текст, записать только вопросительные предложения.

Для этой цели можно продемонстрировать учащимся отрывок стихотворения К.И. Чуковского «Телефон» (из мультфильма):

У меня зазвонил телефон.

— Кто говорит?

— Слон.

— Откуда?

— От верблюда.

— Что вам надо?

— Шоколада.

— Для кого?

— Для сына моего. /.../

Работа с выборочным диктантом может проводиться как индивидуально, так и в группе. Такой вид диктанта подходит для уровней А2-С1. Среди преимуществ выборочного диктанта можно отметить невозможность механического записывания слов или грамматических конструкций. Напротив, происходит осмысленное восприятие языкового материала, что способствует развитию мышления, внимательности, слуховой памяти.

**5. Бинго-диктант.** Интерактивный диктант, который предполагает заполнение полей грамматическим материалом (буквы алфавита; названия месяцев; слова, обозначающие профессии и пр.). Материал, который вносится в пустые клетки, проговаривается, либо записывается перед полем, затем диктующий выкрикивает, как в бинго (лото), слова или буквы, а пишущие вычеркивают их в своих игровых полях. Побеждает тот, кто первым вычеркнул все продиктованные слова.

Приведем пример игрового поля:

слон	дерево	стол	учитель	Россия	буква	память	сон	змея
листья	цветы	солнце	понедельник	мальчик	телефон	глаз	нос	кафе
среда	огонь	час	книга	небо	ручка	погода	картина	сын
студент	пальто	рыба	кошка	семья	папа	лампа	друг	ночь
подруга	лиса	мама	минута	окно	ребенок	страна	город	утро

Игровое поле может содержать лексику различной тематики, в зависимости от изучаемого материала и темы занятия или учебного модуля. Работа может проводиться в двух направлениях. Слова либо вычеркиваются из игрового поля, либо игровое поле может быть пустым и диктуемые слова могут в него вписываться. Темп диктовки будет зависеть от уровня подготовки учащихся.

Такой вид диктанта особенно актуален на начальном уровне подготовки, но усложненные его интерпретации вполне подходят и для продвинутых учащихся. Например, дается список слов и предлагается просмотреть видеоматериал, в котором эти слова употребляются. Учащийся, который первым заполнит игровое поле, выигрывает. Преимуществами такой работы является ее интерактивность, развитие внимания, мышления и слухового восприятия языкового материала. Подходит для уровней А1-С1.

**6. Диктант-спринтер.** Данный вид диктанта также является интерактивным. На доске или на стене в отдалении от учащихся вывешивается текст диктанта. Суть этой письменной работы заключается в том, что работа проходит в парах или группах, где один учащийся-бегун подбегает к вывешенному тексту, читает предложение или словосочетание (в зависимости от возможностей памяти участника) и снова бежит к команде, диктуя то, что прочитал. Участники группы могут меняться ролями; возможно командное состязание наподобие эстафеты, когда учащиеся по очереди получают роль спринтера.

Такой вид работы можно устраивать в качестве физкультурных пауз для активации внимания учащихся и для устранения ментального перенапряжения. Особенностью этого диктанта является отсутствие предварительного чтения, а в конце работы учащиеся получают оригинальный текст для исправления ошибок. Такой вид диктанта развивает память, внимание, формирует командный дух и корпоративную этику, оживляет учебный процесс. Подходит для командной работы или работы в парах учащихся уровней А1-С1.

**7. Вольный (творческий) диктант.** Этот тип работы рассчитан на развитие творческого мышления учащихся. Суть работы заключается в том, что учащиеся дописывают предложения – заканчивают его в смысловом отношении. Такой вид работы полезен на начальном уровне обучения для развития навыков говорения и отработки лексического и грамматического материала. Подходит для уровней А1-С1.

Примеры текстов творческого диктанта:

*✓ Меня зовут.... У меня есть.... Она очень активная и .... Она очень ... играть с мячиком.*

*✓ Меня зовут.... Я .... Мою первую учительницу зовут.... Она живет в .... Сейчас она .... Мне очень нравилось, как она ... и .... Я часто ....*

*✓ Не говори, что думаешь, ... (а думай, что говоришь). Доверяй, но ... (проверяй). Сам себя не похвалишь – ... (никто не похвалит). Делаешь дело, ... (думай о деле). Не говори гоп, пока... (не перепрыгнешь).*



Как вариант можно использовать творческий диктант в совокупности с обучающим ресурсом EDpuzzle, где текст диктанта можно разместить под видео в формате открытого ответа, а учащиеся по ходу просмотра видео будут вписывать недостающие фрагменты с опорой на видеоматериал [Как создать интерактивное видео с EDpuzzle...].

**8. Интерактивный диктант.** Этот вид диктанта предполагает возможность проверить свою грамотность по русскому языку в режиме онлайн. Таких сервисов на просторах Internet достаточно много. Остановимся на некоторых из них:

• Сайт методического центра Департамента образования Москвы

**Dict.mosmetod.ru.** На этом сайте размещены 14 тематических интерактивных диктантов, посвященных юбилеям деятелей литературы и искусства:

- Пушкинский диктант (отрывок из статьи Ю.М. Лотмана «Роман А.С. Пушкина “Евгений Онегин”. Комментарий»);

- диктанты к юбилеям А.П. Чехова, Б.Л. Пастернака, П.П. Ершова, М.А. Шолохова, Д.И. Фонвизина, А.Т. Твардовского, Л.А. Кассиля, А.С. Грина, А.И. Куприна, И.А. Бунина, К.М. Симонова А.А. Фета;

- диктант к Всероссийскому словарному уроку и дню рождения В.И. Даля. Каждый диктант небольшой, не более 200 слов, которые содержат пропущенные буквы и знаки препинания [Сайт методического центра...].

• Портал **Gramota.ru** содержит гораздо больше интерактивных диктантов, которые можно дифференцировать по уровню сложности, по тематической отнесенности, по типу представленных заданий [Грамота.ру...].

• Сайт Тотального диктанта **Totaldict.ru** и раздел данного сайта, предназначенный для иностранных граждан, сдающих русский язык: Тест TruD. «Тест состоит из 10 интересных и познавательных заданий, разработанных экспертами РКИ на основе оригинального текста диктанта. Финальное, 11-е задание – это небольшой отрывок из того же текста, который участники теста пишут под диктовку, что даёт им почувствовать дух и атмосферу основной акции. Последнее задание выполняется по желанию и оценивается отдельно от остальных заданий теста» [Тотальный диктант...]. Задания тотального диктанта по РКИ предназначены для учащихся уровня А1-В2.

Цифровой эволюции диктанта способствовало внедрение в образовательный процесс цифровых технологий и ресурсов. Многочисленные образовательные ресурсы, платформы и приложения, использование в качестве материала для диктантов продуктов видеохостингов и социальных сетей способствовали трансформации традиционного диктанта, работа с которым стала сочетать в себе инновационные подходы и использование цифровых ресурсов. Сегодня применение диктанта может стать более интересным и интерактивным процессом. В рамках личностно-ориентированного подхода, предполагающего выстраивание системы компетенций, трансформация традиционного диктанта позволяет сформировать и реализовать такую базовую компетенцию, как коммуникативную в единстве всех ее составляющих: языковую, речевую, культуроведческую, учебно-познавательную и др.

Таким образом, на примере цифровой эволюции диктанта становится возможным говорить и о современных тенденциях, охвативших весь

образовательный процесс высшей школы. Внедрение новых цифровых технологий и методов обучения определяет современные тенденции и перспективы в преподавании РКИ. Представленные выше тенденции в преподавании РКИ фокусируют внимание на этапе развития письменной речи, на формировании навыков грамотного письма, на самомотивации учащихся в процессе изучения языка, на их познавательном интересе и творческой активности.

### Литература

1. Аникина М. Н. Лестница. Учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский / 5-е изд., стереотип. – М.: Русский язык-Медиа, 2007. – 341 с.
2. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
3. Бочкова О.С. Современные тенденции в методике преподавания РКИ (опыт работы в модульной образовательной среде на начальном этапе изучения русского языка) / О. С. Бочкова, В. В. Колесникова, Е. Д. Макаренко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). – С. 55-58.
4. Грамота.ру – справочно-информационный портал. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.gramota.ru/> (Дата обращения: 11.11.2024).
5. Как создать интерактивное видео с EDpuzzle? / [Электронный ресурс] URL: <http://didaktor.ru/kak-sozdat-interaktivnoe-video-s-edpuzzle/> (Дата обращения: 11.11.2024).
6. Кобызев А.И. Новый вид диктанта – «Проверяю себя». – М.: «Просвещение», 1962. – 35 с.
7. Мельникова Г.Т. Аутентичный текст как основная методическая единица при обучении русскому языку как иностранному. // Мир педагогики и психологии. № 6 (11) Июнь, 2017. – С. 20-23.
8. Миллер, Л. В., Политова, Л. В., Рыбакова, И. Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. / Учебник. 14-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.
9. Сайт методического центра Департамента образования Москвы / [Электронный ресурс] URL: <http://dict.mosmetod.ru/> (Дата обращения: 11.11.2024).
10. Степаненко В.А. Новые тенденции в методике преподавания РКИ / В. А. Степаненко // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума, Сочи, 16-17 октября 2017 года / Редколлегия: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова [и др.]. – Сочи: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2017. – С. 736-741.
11. Тотальный диктант. / [Электронный ресурс] URL: <https://totaldict.ru/> (Дата обращения: 11.11.2024).
12. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов. – СПб.: Златоуст, 2013. – 320 с.

### Saule Bayazovna Begalievа

Doctor of Pedagogical Science,  
Professor at Al-Farabi Kazakh National University  
Almaty, Republic of Kazakhstan  
e-mail: sbegalieva@mail.ru

# INTEGRATION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS IN THE POLY CULTURAL CONTEXT OF RFL TEACHING

**Abstract.** This paper examines the integration of traditional and innovative methods in teaching Russian as a foreign language (RFL) within a polycultural environment. Considering the diversity of students' cultural and linguistic backgrounds, combining traditional pedagogical approaches with modern digital technologies enables a more effective development of students' communicative competence. The article explores the potential of blending traditional teaching methods with digital tools to enhance learning efficiency and communication skills among students. Through an analysis of current research and practical experience, the advantages of this combined approach are discussed, and recommendations for its implementation in the educational process are provided. Using the example of the digital evolution of traditional dictation, aspects such as interactive platforms, multimedia resources, and gamification elements are discussed to highlight their roles in increasing motivation and engagement in the learning process, as well as the teacher's role in fostering cultural dialogue and mutual understanding.

**Keywords:** RFL teaching, traditional pedagogical approach, modern digital technologies, blended approach, project-based learning.

**А.А. Коропченко**  
akogorchenko@mail.ru  
кандидат педагогических наук,  
директор по развитию  
Учебного центра русского языка  
Москва, Россия

## **ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКИ В СТРАНАХ ЕВРАЗИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЮЗА: К 10-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ**

**Аннотация.** В статье обсуждается языковая политика в странах Евразийского Экономического Союза (ЕАЭС). Отмечается приоритетное развитие языков титульных наций в странах-партнерах и недостаточное внимание к изучению русского языка. Постулируется потребность граждан стран ЕАЭС в знании русского языка и подчеркивается, что ответственность за его успешное развитие в первую очередь лежит на Российской Федерации.

**Ключевые слова:** ЕАЭС, языковая политика, евразийская интеграция, язык титульной нации, русский язык

Ставший уже традиционным форум по РКИ, ежегодно организуемый Учебным центром русского языка начиная с 2018 г., в этом году получил новое звучание. К его подготовке на институциональном уровне подключились коллеги из Казахстана, Киргизии и Узбекистана, профессиональная деятельность которых на протяжении многих десятилетий неразрывно связана с иноязычной аудиторией. Наше предложение представить текущее состояние с русским языком в целом, а также на школьном и университетском уровнях получило полную поддержку, поэтому на форуме выступят по три спикера из каждой из вышеуказанных стран с соответствующими докладами. Уверен, что такое конкретное и предметное обсуждение позволит всем участникам получить более четкую картину, разрушить сложившиеся стереотипы, по-иному увидеть роль и место русского языка в братских государствах.

Сама идея провести подобное обсуждение в этом году не случайна. Именно сейчас отмечается 10-летие Договора о Евразийском Экономическом Союзе (ЕАЭС), подписанного в мае 2014 г. в столице Казахстана – Астане главами трех государств: России, Белоруссии и Казахстана, к которым чуть позже присоединились Армения и Киргизия. Куба, Молдавия и Узбекистан присутствуют в этом договоре в качестве наблюдателей.

В наше время уже трудно поверить, что к этому событию стороны шли долгие 20 лет. Напомню, что впервые идею евразийской интеграции выдвинул президент Казахстана Н.А. Назарбаев в далеком 1994 г. во время своего визита в Москву, выступая перед преподавателями и профессорами МГУ им. М.В. Ломоносова (мне посчастливилось быть непосредственным участником этого исторического события и впоследствии принимать участие в работе по подготовке соответствующего договора).

Как сказал тогда первый президент независимого Казахстана: «Во-первых, речь идет не о реинтеграции, но именно о новой интеграции. Кстати, радикально настроенные противники и сторонники реинтеграции спорят, сознательно или лукаво, совсем не о том, что происходит на деле. На деле же идет поиск структур и механизмов новой интеграции, а не воссоздание СССР. Во-вторых, залогом успешной интеграции может стать эволюционное наращивание институтов, ее каналов. Созданию мощной институциональной базы интеграции в сфере экономики, культуры, науки, образования потребует времени и серьезных инвестиций... В-третьих, интеграция состоится только при учете культурно-цивилизированных особенностей этносов и уважения государственных суверенитетов» [1].

Как выдающийся политик и государственный деятель, Н.А. Назарбаев четко сформулировал жизненные потребности большей части жителей ранее огромной многонациональной страны, еще несколько лет назад занимавшей территорию в одну шестую часть суши, с населением более чем 300 млн человек, неожиданно для многих превратившейся в 15 независимых республик с целым рядом практически неразрешимых проблем, решение которых возможно только сообща.

Путь к объединению даже нескольких из них занял долгий период, в течение которого многое было потеряно безвозвратно, тем не менее, его итог закономерен. ЕАЭС создан как международная организация региональной экономической интеграции с целью углубления сотрудничества, повышения благосостояния и качества жизни государств-членов. И та реальность, в которой мы все сейчас находимся – свободная миграция труда и капитала, возможность беспрепятственного пересечения межгосударственных границ, проведения совместных работ и исследований, использование научных разработок и т.д., доказывает правильность указанных инициатив и выбранного пути развития.

Такой противоречивый и извилистый путь евразийской интеграции в полной мере относится и к языковой политике, что не могло не отразиться на объединяющих все страны русском языке. За прошедшие три десятилетия его позиции существенно ослабли, и в государствах – членах ЕАЭС уже выросли поколения, часто лучше владеющие английским (или турецким), чем русским. И если повсеместное развитие и укрепление национальных языков вполне естественно и может только приветствоваться, то доминирование иностранных (кроме русского) не способствует дальнейшему поступательному развитию указанного объединения. Это прекрасно понимают специалисты, но не всегда эту позицию разделяют политики.

Проанализируем реальную картину по странам.

### **БЕЛОРУССИЯ**

Наиболее благополучное положение с русским языком сложилось в Белоруссии, где он имеет статус государственного наравне с белорусским (в соответствии с общенациональным референдумом 1995 г. и законом «О языках в Республике Беларусь» от 1998 г. [2]).

Население республики составляет около 9,7 млн человек (по данным на 01.01.2023 г.), при этом русским языком владеют практически 100% жителей. Что вполне закономерно, так как Белоруссия вместе с Россией являются членами единого Союзного государства.

## **АРМЕНИЯ**

Армянский язык является государственным, русский имеет статус иностранного и до последнего времени был базовым, т.е. обязательным к обучению, начиная со 2-го класса. Но с этого учебного года он перестал быть таковым и стал выборочным, т.е. решение отдано на усмотрение администрации отдельного образовательного учреждения [3].

Население - около 3 млн человек. Русским языком владеют около 80% жителей.

## **КАЗАХСТАН**

Казахский язык является государственным, в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык (статья 5 Закона от 1997 г. «О языках в Республике Казахстан» [4]).

Население – около 20,1 млн человек (по данным на 01.06.2024 г.). Русским языком владеет более 80% жителей.

## **КИРГИЗИЯ**

Киргизский язык является государственным, русский язык имеет статус официального согласно принятого в 2023 г. закона «О государственном языке Кыргызской Республики» [5].

Население – около 7,2 млн человек (по данным на 01.01.2024 г.). Русским языком владеет более 70% жителей.

Таким образом, на основе указанных статистических данных легко сделать вывод, что в перечисленных странах практически все говорят по-русски, что кардинально отличается от реального положения дел. Во-первых, за прошедшие более 30-ти лет с момента развала Советского Союза из Армении и стран Центральной Азии выехало большинство носителей русского языка. Во-вторых, превращение языка титульной нации в государственный естественным образом потребовало концентрации основных сил и средств на его развитии, порой и в ущерб поддержке русского. В-третьих, языковая политика того или иного государства является ареной столкновений различных противоборствующих сил – как внутренних, так и внешних. В итоге в этих странах вырастают новые поколения, для которых русский язык уже стал иностранным (в отличие от тех, кто получал образование в СССР).

Используя терминологию из области физики, образно можно говорить, что языковой маятник качнулся в другую сторону: если в XX веке русский язык играл главенствующую роль, а национальные знаки служили дополнением, то в XXI веке наблюдается противоположная картина. Думается, что это закономерный эволюционный процесс и через определенное время этот гипотетический маятник придет в равновесное состояние. Сама логика развития наших стран требует объединения усилий и совместного решения стоящих перед нами проблем.

В этом сложном процессе от всех взаимодействующих сторон требуется максимальное уважение, учет национальных особенностей и недопустимость резких заявлений в угоду конъюнктурным политическим ситуациям. К сожалению, мой многолетний опыт дипломатической работы в Казахстане вынуждает с горечью констатировать, что подобным грешат как известные

российские общественные деятели и СМИ, так и их оппоненты в национальных государствах. Порой ненароком высказанное непродуманное суждение о роли и месте русского языка в той или иной стране в течение долгого времени создает большие проблемы всем, кто заинтересован в его развитии и укреплении, и усиливает позиции его противников.

Кроме того, необходимо отметить, что в самой России долгое время вопросам развития русского языка не уделялось должного внимания. На протяжении многих лет в обществе по сути внедрялось доминирование западного образа жизни с опорой на английский язык. В результате и в нашей стране выросло поколение, для которых говорить и писать грамотно по-русски уже стало большой проблемой. И в таких условиях обвинять руководство стран ближнего зарубежья в ослаблении позиций русского языка, на мой взгляд, не только неправильно, но и безнравственно. Начинать нужно с себя.

Безусловно, в нашей стране делается многое для поддержки русского языка в странах ЕАЭС. Существует много различных программ, ежегодно выделяется значительное финансирование, проводятся сотни мероприятий. Но практически все они не дают ожидаемых результатов, так как из года в год реализуются по одним и тем же принципам:

- дублируют друг друга;
- часто в полной мере не отвечают образовательным и общественным запросам страны их проведения;
- к их реализации порой привлекаются случайные исполнители;
- отсутствует системная работа на уровне ведомств и т.д.

Этот перечень можно долго продолжать, но надо понимать главное – развитие и укрепление русского языка за рубежом является ответственностью прежде всего Российской Федерации именно в практическом смысле, а не на уровне различных деклараций. И здесь важное значение играет время: чем дольше мы будем рассуждать и проводить различные масштабные мероприятия, потребность которых не оспаривается, не уделяя должное внимание кропотливой и малозаметной работе с населением стран-соседей, тем сложнее нам придется работать в будущем.

В заключение хотелось бы обратить внимание на уникальность проекта ЕАЭС, который создает необходимые предпосылки для более масштабного объединения народов континента в рамках Большой Евразии. Страны-участницы ЕАЭС, занимая стратегическое положение в центре, имеют все условия стать реальным мостом между Востоком и Западом. Возьму на себя смелость утверждать, что если реальная геополитика текущего времени совершает сейчас тектонический сдвиг от евроцентризма в сторону стран Азии, то устойчивость всей миросистемы возможна только в равновесном формате Большой Евразии. Именно в этом стратегическом направлении и следует объединить наши усилия.

## **Литература**

1. Выступление Н.А. Назарбаева в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова 28 марта 1994 г. / URL: <https://komitet.info/eurasian-integration/history/148/> (Дата обращения: 01.10.2024).

2. Закон Республики Беларусь от 26 января 1990 года № 3094-XI О языках в Республике Беларусь (с изменениями и дополнениями по состоянию на 17.07.2023 г.) / URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=39249115](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39249115) (Дата обращения: 01.10.2024).
3. Русский больше не обязателен в Армении? Какие изменения внесены в школьные учебные планы / URL: <https://am.sputniknews.ru/20240906/russkiy-bolshe-ne-obyazatelen-v-armenii-kakie-izmeneniya-vneseny-v-shkolnye-uchebnye-plany-80289351.html> (Дата обращения: 01.10.2024).
4. Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 20.08.2024г./URL:[https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=1008034&pos=87;-54#pos=87;-54](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1008034&pos=87;-54#pos=87;-54) (Дата обращения: 10.10.2024).
5. Принят конституционный закон о государственном языке (Кыргызская Республика) / URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=38882868](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38882868) (Дата обращения: 01.10.2024).

**A.A.Koropchenko**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Director of Development  
The Russian Language Training Center  
Moscow, Russia  
e-mail: akoropchenko@mail.ru

## **LANGUAGE POLICY IN THE COUNTRIES OF THE EURASIAN ECONOMIC UNION: FOR THE 10TH ANNIVERSARY**

**Abstract.** The article discusses the language policy in the countries of the Eurasian Economic Union. The priority development of the languages of the titular nations in the partner countries and insufficient attention to the study of the Russian language are noted. The need of citizens of the EAEU countries to know the Russian language is postulated and it is emphasized that the responsibility for its successful development lies primarily with the Russian Federation.

**Keywords:** Eurasian integration, language policy, language of the titular nation, Russian language.



**Н.В. Ламина**

nata.lamina@list.ru

выпускница МГУ им. М.В. Ломоносова,

магистр Университета «L’Orientale»

Неаполь, Италия

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА КОММУНИКАТИВНО- РЕГУЛЯТИВНОМ УРОВНЕ У ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РКИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы формирования и развития медиативной компетенции у иностранных учащихся, а также интегрированию на уроках РКИ медиативного пространства. Сравнительно новый термин «медиация» получил, тем не менее, широкое распространение в различных сферах человеческой деятельности, в частности, образовательной. Групповые задания дают возможность студентам из разных стран взаимодействовать друг с другом, однако из-за различий в культуре, традициях, социальных представлениях и ценностях студенты не всегда могут самостоятельно договориться и достичь достаточного уровня понимания, поэтому развитие положительной динамики коммуникации остается насущной необходимостью. В такой ситуации возникает потребность в формировании медиативного пространства благодаря третьему лицу – медиатору, который с помощью определенных стратегий помогает участникам коммуникативного акта достичь взаимопонимания и согласия.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, медиация, медиативное пространство, медиативная компетенция, межкультурная коммуникация

В научном осмыслении образовательного процесса особое место занимает такая дисциплина, как *лингводидактика*, которая является инструментом исследования закономерностей обучения иностранным языкам с целью разработки методов и средств, которые могут быть применены в процессе обучения учащихся [Гальскова 2018, с. 132-138]. Лингводидактика является наукой, которая основывается на изучении и анализе методической терминологии, а также вопросов, которые непосредственно связаны с формированием и развитием различных видов речевой деятельности [Вишнякова 1999, с. 274].

Монография *«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»* («*Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment*»), отражающая систематизированную и стандартизированную систему оценки уровня владения иностранным языком, вводит новое понятие – **виды коммуникации** (англ. *modes of communication*), которое основывается на четырёх видах коммуникативной деятельности: **рецепция** (или *рецептивное восприятие*), **продукция**, **интеракция** и **медиация** [Council of Europe 2016, p. 14]. Необходимо отметить, что все четыре вышеперечисленных вида

коммуникативной деятельности реализуются посредством как вербальных, так и невербальных средств иноязычного общения, которые могут быть использованы как в письменном, так и в устном варианте. В данной статье особое внимание будет отведено последней составляющей коммуникации – медиации.

Согласно вышеуказанной монографии, **медиация** – один из четырех элементов построения коммуникативного акта, в котором учащиеся выступают в роли социальных агентов, где они принимают участие в восприимчивой, продуктивной, интерактивной или посреднической деятельности. Или же (что случается чаще) комбинируя два или более двух видов деятельности, обращая при этом внимание на придание смысла и обеспечение возможности общения через преодоление языковых или культурных барьеров [Council of Europe 2020, p. 36]. Данное определение термина не было установлено сразу, а претерпевало ряд изменений. Так, изначально медиация включала только вербальную переводческую деятельность и формирование билингвальных навыков. Затем происходило расширение монолингвальной составляющей термина (социокультурная, интерпретативная и интерактивная), то есть было обращено внимание на необходимость преодоления коммуникативных и социокультурных барьеров, лежащих в основе многих мировоззренческих ценностей [Council of Europe 2016, p. 48-59]. Такое расширение исследуемого понятия обусловлено важностью создания и развития безбарьерного коммуникативного акта, а также выстраивания положительной динамики общения для дальнейшего сотрудничества в любых условиях и на всех уровнях реализации акта коммуникации.

Процесс коммуникативного акта включает четыре основных этапа: получение информации, её переработка, формирование нового продукта, передача его собеседнику [Коваленко 2016, с. 38-45]. Соответственно, если возникают проблемы с неправильным усвоением необходимой информации на начальном уровне, которые влекут ложную интерпретацию полученного сообщения, то в дальнейшем это негативно сказывается на создании нового продукта, который должен быть правильно передан реципиенту в процессе осуществления коммуникации. В этом случае две стороны, которые непосредственно принимают участие в разговоре, могут обратиться за помощью к третьему лицу. То есть **медиатору** – человеку, который тем или иным образом, с помощью определённых стратегий, способов, реплик сможет правильно интерпретировать текст, аудио или видео, сохраняя основной смысл прочитанного, прослушанного или просмотренного сообщения с целью передачи в краткой форме темы, основных идей, главной информации, определённых положений. В данном коммуникативном процессе роль медиатора становится ведущей, так как именно благодаря ему происходит правильная интерпретация материала, а также четкая передача информации [Бетретдинова 2020, с. 120-122]. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование и развитие медиативной компетенции является актуальным вопросом и составляющей урока РКИ в групповом формате, где одновременно могут находиться представители разных культур и народов, имеющие свои ценности и представления.

**Медиативное пространство** позволяет учащимся освоить язык при использовании различных практических упражнений, развивая при этом разные

стороны их коммуникативных навыков. Для успешного **аудирования** в процессе развития медиативной компетенции на уроках РКИ важно:

- развитие речевого слуха и языковой догадки;
- умение понять основное содержание сообщения, отделить главную информацию от второстепенной;
- умение идентифицировать необходимые лексические единицы и синтаксические структуры в потоке речи;
- умение распознавать коммуникативные функции высказывания в зависимости от ситуации, участников и целей общения.

Затрагивая область **чтения** в процессе развития медиативной компетенции на уроках РКИ, необходимо:

- развивать активное понимание информации, то есть понимание содержания текста в целом;
- развивать навыки сканирования – умение быстро находить ключевую информацию в тексте, которая помогает ориентироваться и понимать основные идеи сообщения с её последующей передачей реципиенту;
- умение использовать контекст, который помогает понять значение незнакомой лексики;
- умение работать со словарем, что способствует активному расширению словарного запаса и пониманию новых слов;
- обращать внимание к деталям – грамматические конструкции, структуры предложений и другие языковые аспекты, необходимые для более глубокого и четкого понимания текста;
- находить правильную формулировку вопросов, что необходимо для самоконтроля, лучшего понимания текста и активизации знаний.

**Говорение** является важным аспектом в процессе формирования медиативной компетенции, так как именно через язык и коммуникацию происходит построение диалога и дискуссии, что способствует развитию вербальной и невербальной коммуникации.

Для реализации **письменной деятельности** важно:

- понимание структуры изучаемого сообщения, то есть умение строить логичные и связные тексты, которые включают необходимые части с выражением собственного мнения;
- владение широким словарным запасом, что позволяет формировать и развивать более интересные и выразительные тексты;
- выражение аргументации и защиты своей собственной точки зрения, представление доводов и контраргументов.

В рамках данного исследования будет установлена важность **коммуникативно-регулятивного пространства**, как одного из видов медиации, а также предложены практические задания, которые могут быть использованы на уроках РКИ для формирования и развития медиативной компетенции иностранных учащихся.

**Коммуникативно-регулятивная медиация** (*Mediating communication*) – вид медиации, направленный на облегчение понимания, построения и развития успешной коммуникации между собеседниками, которые выполняют общую деятельность, но которые в силу принадлежности к различным культурам имеют

индивидуальные социокультурные и социолингвистические различия. В процессе реализации данного вида медиации третьему лицу, которое непосредственно осуществляет роль медиатора, необходимо использовать как двуязычные, так и одноязычные формы медиативной деятельности [Сафонова 2021, с. 155]. Так, это могут быть задания по фасилитации<sup>1</sup> плюрикультурной дискуссии [Устинова 2022], реализация билингвальной деятельности в неформальных ситуациях, урегулирование конфликтных ситуаций в деликатных обстановках общения [Council of Europe 2018, pp. 124-127].

Необходимо отметить, что в данном виде медиации роль медиатора является безграничной [Устинова 2022]. Так, фасилитатор осуществляет поиск наилучшего и правильного способа выстраивания коммуникативного акта между собеседниками, которые осуществляют общую деятельность, воздействуя на различные культурные аспекты и устраняя недопонимания, возникающие как в процессе реализации формального общения, так и в дружеской беседе. Такое выстраивание коммуникативного акта влечет положительную динамику развития отношений между участниками, которые выполняют общую групповую деятельность.

Рассмотрим задания, которые могут быть предложены учащимся и продуктивно использованы на уроках РКИ.

**Создание многокультурного пространства с целью развития эффективной коммуникации** (*Facilitating pluricultural spaces*) – задание, направленное на создание интерактивной положительной среды между участниками дискуссии, которые по определенным причинам имеют различные языковые и культурные традиции, представления, обычаи и ценности. В процессе выполнения данного практического задания третье лицо играет роль культурного медиатора. Соответственно, медиатор не устанавливает и не навязывает определенную точку зрения на культурные различия, старается сохранить нейтральную позицию и создать доверительное пространство между участниками коммуникативного акта.

При этом медиатору необходимо развивать межкультурное понимание обеих сторон, чтобы в процессе коммуникации избежать определённого недопонимания и преодолеть возможные трудности, которые могут возникнуть при обсуждении определенных тем из-за различий в культурных представлениях. В процессе построения и проведения данного вида коммуникативного акта медиатору необходимо своевременно пополнять социокультурные и социолингвистические знания, а также соблюдать *ряд правил*, напрямую влияющих на межкультурную коммуникацию.

К таким правилам относятся:

- проявление интереса ко всем сторонам коммуникативного акта (это обусловлено тем, что медиатор не может отдавать предпочтение одной из сторон);
- чёткая постановка вопросов и высказывание определённых позиций, которые не должны навредить сторонам;

---

<sup>1</sup> **Фасилитация** (лат. *facilis* – облегчение) – процесс оказания помощи группе в выполнении задачи, решении проблемы или достижения соглашения к взаимному удовлетворению участников.

- проявление уважения к выражению различных социокультурных и социолингвистических взглядов;
- предвидение и немедленное устранение возможных конфликтов и недопониманий, которые могут возникнуть из-за культурных различий.

Данное задание может выполняться как в индивидуальном порядке, так и в групповом формате. Ученики выбирают страны и готовят небольшое сообщение на русском языке на тему: «*Особенности празднования Нового года в ...*», в котором должны объяснить выбор представляемой страны, выделить особенности празднования данного события, представить интересные факты, характеризующие праздник в выбранной стране, а также установить схожие черты с празднованием Нового года в России. После этого проводится дискуссия, задаются вопросы.

Задание данного характера позволяет ученикам сформировать и развить не только ряд навыков, связанных с различными видами речевой деятельности, но и понимать многообразие культурной идентичности различных стран, проявлять уважения к ним в процессе коммуникативного акта, поскольку каждая страна имеет свои особенности и традиции, которые отличают ее от других. В процессе выполнения данного задания особое внимание уделяется формированию медиативных навыков через активное слушание, что способствует также формированию аудитивных навыков.

Необходимо, чтобы медиатор, который исполняет роль третьей стороны, воспринимал различные точки зрения, касающиеся культурных традиций, сохраняя нейтральность и объективность и не выделяя одну страну или одну культуру. Благодаря дополнительным вопросам, через социокультурный контекст участники коммуникативного процесса формируют более глубокое представление о ценностях и многообразии культур не только выбранной страны, но и стран участников других групп, в отношении которых также необходимо проявлять уважение.

***Выполнение роли медиатора в неформальном общении, с друзьями и коллегами*** (*Acting as an intermediary in informal situations, with friends and colleagues*) – один из возможных способов построения и реализации неформально-целевых коммуникативных дискуссий, в ходе которых многоязычные коммуниканты выступают в роли медиаторов между языками и культурами коммуникантов, развивая собственную коммуникативную компетенцию в профессиональной, образовательной или неформальной обстановке. Данная коммуникативная деятельность не является переводческой и имеет применение исключительно в определённых сферах социальной деятельности.

Основной целью такого коммуникативного процесса является передача определенной важной и необходимой информации в четкой форме, которая может повторяться определенное количество раз, переосмысливаться и интерпретироваться говорящим в свободной форме. Эту информацию может понять широкий круг людей, не используя при этом специализированную лексику. При групповой реализации в данном задании может быть предложен аутентичный материал, где используется особая лексика. После этого можно предложить ученикам переработать материал и представить его в упрощенной форме с последующей передачей другим группам, которые незнакомы с оригинальным материалом, но должны понять суть сообщения.

*Облегчение общения в деликатных ситуациях и разногласиях (Facilitating communication in delicate situations and disagreements)* – тип практического задания, который направлен на разрешение ряда неформальных конфликтных ситуаций и вопросов посредством построения и развития формальных коммуникативных актов между участниками, которые выполняют общую деятельность. В процессе реализации такого общения медиатор выполняет особую роль, так как ему необходимо установить баланс между двумя сторонами в процессе формирования и развития акта коммуникации и попытаться понять желания сторон для того, чтобы приблизиться к решению проблемы.

Для удачной реализации коммуникативного процесса медиатор выполняет ряд следующих действий:

- рассматривает различные точки зрения в сбалансированном виде, не отдавая предпочтение одной стороне перед другой;
- определяет общие позиции, то есть, выявляет общие положения, которые могут помочь прийти к результату и согласию сторон;
- рассматривает возможность уступки одной из сторон (если это возможно).

В данном задании преподаватель делит учеников на группы, создаёт/определяет конфликтную ситуацию, предварительно распределив роли, и предлагает её разрешить. Участники группы готовят сценарий, в котором они должны решить вопрос, заявленный как тема конфликтной ситуации, где несколько человек воспроизводят дискуссию, и один выступает в роли медиатора – человека, которому необходимо урегулировать конфликтную ситуацию. После распределения ролей в группе преподаватель проводит беседу отдельно с теми учащимися, которые выступают в роли медиаторов.

Так, преподаватель объясняет, что в процессе урегулирования конфликтной ситуации медиатору необходимо:

- внимательно выслушивать мнение всех участников коммуникативного акта;
- задавать вопросы для уточнения каких-либо деталей, чтобы более четко понять конфликтную ситуацию;
- предлагать свои варианты решения проблемы для достижения взаимопонимания и согласия между участниками.

Также важно, чтобы при этом медиатор не отдавал предпочтение какому-то одному определенному участнику конфликта.

Так, медиатору необходимо выражать свою точку зрения нейтрально и объективно. После подготовительного этапа ученики перед классом проводят обсуждение своей проблемы. Три участника воспроизводят конфликтную ситуацию, а четвертый (медиатор) помогает решить проблему, опираясь на рекомендации, которые были озвучены преподавателем ранее.

Такое задание направлено на формирование и развитие навыков построения эффективного процесса урегулирования конфликтной ситуации, где медиатор с помощью различных методов и техник помогает участникам конфликта найти компромиссное решение проблемы. В процессе реализации данного задания особое внимание отводится применению активного слушания – как перед воспроизведением конфликта, так и после, когда медиатор внимательно

выслушивает различные точки зрения, направленные на решение проблемы, что также помогает определить общие интересы участников коммуникативного акта.

Анализ ситуации помогает медиатору четко сформулировать ряд вопросов, которые могут помочь участникам найти компромисс, так как при этом детально рассматривается проблема, которая требует решения. Каждый медиатор в своей группе самостоятельно решает, какой именно подход для выхода из данной конфликтной ситуации, в которую они поставлены, является результативным.

Важно отметить, что помимо формирования и развития медиативных навыков ученики в процессе прослушивания обстоятельств конфликтной ситуации другой группы развивают аудитивные умения; а также умения коммуникативные, поскольку при этом также используются невербальные сигналы для передачи мнений и выражения эмоций, направленные на решение заданной проблемы.

Данные упражнения позволяют учащимся на уроках РКИ выстраивать стратегии и положительную динамику развития коммуникации между участниками дискуссии на русском языке, в ходе которой могут быть представлены ситуации не только различающиеся в культурном отношении, но и формальности, при соблюдении которых необходимы пристальное внимание и большая осторожность для достижения положительной динамики коммуникации.

Таким образом, интегрирование медиативного пространства и его практическое применение является важной составляющей занятий РКИ, так как способствует развитию умения вести диалог и общаться с собеседниками, которые в силу принадлежности к различным этносам (культурам, языкам) имеют индивидуальные социокультурные и социолингвистические различия; выстраивать положительную динамику общения через практику аудирования, чтения и говорения.

Медиативные методики обучения в иностранной языковой среде также делают процесс обучения более интерактивным и занимательным, способствуя активному участию учеников в аудиторной деятельности. Они создают условия для взаимодействия между учениками и учителем, а также между самими учащимися, что способствует развитию коммуникативных навыков и созданию положительной образовательной атмосферы.

### **Литература**

1. Бетретдинова И.К. Медиация в обучении иностранному языку // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: Сб. статей IV Международной научно-практической конференции. – Саратов: Цифровая наука, 2020. – С. 120-122.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Гальскова Н. Д. и др. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2018.
4. Коваленко М.Ю. Теория коммуникации / М.Ю. Коваленко, М.А. Коваленко. – М.: Юрайт, 2016. – 466 с.

5. Сафонова В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 1 (838). 2021. – С. 151-165.
6. Устинова Т.В. Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10. – С. 159-162.
7. Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge. 2001.
8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe. 2018.
9. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe. 2020.

**N.V. Lamina**

Graduate of Lomonosov Moscow State University,

Master of L'Orientale University

Naples, Italy

e-mail: nata.lamina@list.ru

## **FORMATION AND DEVELOPMENT OF MEDIATIVE COMPETENCE AT THE COMMUNICATIVE- REGULATIVE LEVEL IN FOREIGN-SPEAKING STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the ways of formation and development of mediation competence in foreign students, as well as to the integration of mediation space into RFL lessons. The comparative novelty of the term «mediation» has a wide spread in various spheres of human activity, in particular, educational. Group assignments give students from different countries an opportunity to interact with each other. However, due to cultural differences, students cannot always independently agree and reach sufficient understanding due to different traditions, perceptions and values, but, developing positive communication dynamics remains a necessity. In such a situation, there is a need for the formation of mediation space thanks to a third party - mediator, who with the help of certain strategies helps the participants of the communicative act to reach mutual understanding and agreement.

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching methods of RFL, mediation, mediative space, communication, mediative competence, intercultural communication



**Ангела Палади**  
palagy.angela@btk.elte.hu  
кандидат филологических наук,  
старший преподаватель  
Университета имени Лоранда Этвеша (ELTE)  
Будапешт, Венгрия

## **ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СОВЕТСКАЯ / РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ЗЕРКАЛЕ ПОПУЛЯРНЫХ ФИЛЬМОВ 1960-70 ГОДОВ» ВЕНГЕРСКИМ СТУДЕНТАМ**

**Аннотация.** В статье представлены наблюдения по поводу восприятия венгерскими студентами культовых советских фильмов, таких как *«Ирония судьбы»*, *«Служебный роман»*, *«Иван Васильевич меняет профессию»*, *«Кавказская пленница»* и др. в рамках спецкурса *«Советская / русская культура в зеркале популярных фильмов 1960-70-х годов»*, который стал пользоваться неожиданной популярностью среди студентов факультета гуманитарных наук самого большого и старейшего венгерского университета – ELTE. Студенты пытаются найти объяснение неиссякаемому интересу к этим фильмам, обнаружить в них самоиронию и критику советского строя, определить скрытый смысл крылатых фраз из них и т.д. В конце статьи даются отзывы венгерских студентов по поводу этих фильмов, а также некоторые рекомендации, как лучше использовать данные кинотексты на занятиях по РКИ.

**Ключевые слова:** советские кинофильмы, кинотекст, крылатые выражения, прецедентный текст, языковая картина мира, лингвокультурология, РКИ в Венгрии

Наши студенты не раз признавались, что в реальной коммуникации с русскоговорящими они часто сталкивались с разными цитатами или отсылками к ситуациям из старых фильмов, о которых они ничего не знали и поэтому не могли понять интенцию говорящего, а иногда даже смысл высказывания в целом. Один студент, рассказывая о своих приключениях в России, упомянул, что русские однокурсники никак не могли запомнить его венгерское имя и часто называли его то Федей (чаще всего в выражении *«Надо, Федя, надо!»*), то Шуриком<sup>2</sup>, и он никак не мог понять почему, так как его имя совсем не было похоже на эти русские имена. Эта история окончательно убедила нас в важности изучения прецедентных текстов, крылатых выражений из советских кинофильмов на занятиях по РКИ и в полезности введения в рамках традиционных семинаров по страноведению спецкурса, представляющего эти фильмы.

Полноценное владение иностранным языком невозможно, если изучать его исключительно как набор правил, игнорируя национальную культуру. Знание культурных и исторических особенностей страны – важное условие для успешного

<sup>2</sup> Оба имени являются именами известных киногероев, т.е., прецедентными именами, из советского комедийного художественного фильма *«Операция 'Ы' и другие приключения Шурика»*, снятого в 1965 году режиссёром Леонидом Гайдаем.

освоения языка. Иностранец может понять конкретную цитату, лишь узнав ее непосредственный источник, то есть посмотрев фильм с соответствующим языковым и культурологическим комментарием: «Только тогда цитата заиграет для него всеми теми смыслами и ассоциациями, которые вкладывают в нее носители языка» [Садуллаева 2012, с. 175].

В настоящее время появляется всё больше и больше методических разработок<sup>3</sup> по обучению русскому языку и лингвострановедению иностранцев с использованием аутентичных художественных фильмов. Данный факт, с одной стороны, несомненно показывает возрастающий интерес к кинофильмам. Особенно учащихся, находящихся далеко от страны изучаемого языка и не имеющих возможность (ввиду сложившихся в последние годы геополитических изменений) хотя бы на время попасть в данную языковую среду. А с другой стороны, подтверждает мысль, что «книга утрачивает свои позиции в дискурсе развлечений, ее вытесняют медиатексты»<sup>4</sup>, и с этой особенностью современности должны считаться и мы, преподаватели РКИ.

Современные разработки имеют коммуникативную и социокультурную направленность, «в которой органично сочетается лексико-грамматический материал, лингвокультурологическая составляющая и этноментальность» [Березняцкая и др. 2024, с. 38]. Кинотексты как примеры живого русского языка демонстрируют неадаптированные сцены из жизни данного народа, показывают «представителей различных социальных групп, реплики которых строятся на основе разговорного стиля речи, предлагает грамматически непоследовательную информацию и язык в его естественном аутентичном употреблении» [Оливьери 2008, с. 22].

Другой аргумент в пользу изучения культовых фильмов на занятиях по РКИ, начиная предпочтительно со среднего уровня, – это частое использование киноцитат в СМИ и в современных литературных или кинематографических произведениях. Как справедливо отмечают и авторы книги «*Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа)*» Г.Г. Слышкин и М.А. Ефремова, «частые апелляции к прецедентным кинотекстам в виде крылатых слов, названий фильмов и имен персонажей» встречаются не только в повседневной русской речи, но и «в массово-информационном дискурсе: в газетных и журнальных статьях и заголовках, в печатной рекламе, в радио- и телетексте, в телерекламе, а также в современной художественной литературе» [Слышкин, Ефремова 2004, с. 52]. Такого же мнения придерживается и другой исследователь РКИ и русского национального характера, Н.В. Баско: «Прецедентные тексты [...] представляют собой важные элементы национального языка, формирующие языковую картину мира человека. Фоновые знания – это сведения, представления, ассоциации, не закрепленные в словарной дефиниции языковой единицы, но существующие в ментальном мире человека, присущие членам одного национально-культурного сообщества» [Баско 2020, с. 394].

О возрастающем за последние годы интересе к феномену крылатых выражений из советских кинофильмов пишет и Н. В. Кабьяк: «Крылатые

<sup>3</sup> См., среди прочих, [Кабьяк, 2022], [Толмачева 2023], [Березняцкая–Денисенко–Калинина 2024].

<sup>4</sup> [Слышкин–Ефремова 2004, с. 3].

выражения рассматриваются как элементы национальной идентичности. [...] Появляются новые литературные произведения, телепрограммы, художественные и мультипликационные фильмы. Всё большую популярность набирают интернет-мемы. Тем не менее практически ежедневно мы слышим крылатые выражения из популярных советских кинолент от собеседников, в радио- и телерекламе, в речи современных киногероев, в заголовках газет и журналов» [Кабяк 2019, с. 260]. К тому же выводу приходит и А.Л. Калашникова: всеми любимые фильмы советского периода «породили огромное количество прецедентов, которые без труда понимает любой представитель русскоговорящего сообщества, но которые требуют специального пояснения для иностранца» [Калашникова 2018, с. 58]<sup>5</sup>.

Большим вызовом стал для нас выбор кинолент, предлагаемых к просмотру нашим иностранным студентам. Нам предстояло выбрать такие киноленты, о которых можно сказать, что они относятся к массовому кино, ставшему поистине неотъемлемой частью коллективной культурной памяти всех представителей отечественной культуры. После долгих раздумий и по рекомендациям коллег и студентов из России мы выбрали несколько фильмов 60-70 годов – преимущественно комедий – и назвали спецкурс «*Советская / русская культура в зеркале популярных фильмов 60-70 годов*», который с 2019-2020 учебного года предлагается в основном студентам-третьекурсникам бакалавриата, а также магистрантам как отделения «Русский язык и Литература», так и других отделений факультета гуманитарных наук будапештского Университета имени Лоранда Этвеша (ELTE), о котором мы с гордостью можем сказать, что он является самым большим и старейшим университетом Венгрии. Этот курс, как ни странно, стал пользоваться большой популярностью не только среди венгерских, но и среди иностранных студентов, обучающихся в нашем университете в рамках программы *Erasmus*. На данный курс записывается в среднем по 25-28 студентов, несмотря на то, что численность студентов на курсах по выбору ограничена (максимум 15 студентов).

При выборе фильмов мы руководились несколькими принципами: во-первых, данные фильмы должны быть общеизвестны, узнаваемы и не раз просмотрены подавляющим числом носителей языка; то есть, по нашим понятиям, культовыми и массовыми; во-вторых, данные фильмы должны предоставлять страноведческую информацию, а в-третьих, затрагивать актуальные и/или увлекательные темы, которые студенты захотят обсудить на уроках. Так как курс читается в течение семестра один раз в неделю по два академических часа, мы должны были ограничиться девятью фильмами (то есть один фильм мы рассматриваем в среднем 2-4 академических часа).

Кроме этого, перед нами стоял и вопрос о списке цитат, к которому можно подойти двумя путями. Можно выбрать сначала самые популярные цитаты из разных словарей и интернет-списков и во время их объяснения показать фильм или отрывок из фильма, где они прозвучали, а можно и наоборот: сначала выбрать

---

<sup>5</sup> Такие как «*Наши люди в булочную на такси не ездят!*» («Бриллиантовая рука»), «*Царь, очень приятно!*», «*Лепота!*» («Иван Васильевич меняет профессию»), «*Надо, Федя, надо!*» («Операция Ы и другие приключения Шурика»), «*Место встречи изменить нельзя!*» [там же].

фильм и впоследствии выделить любимые реплики героев.<sup>6</sup> Мы руководились обоими методами. Специалист по кино и преподаватель РКИ Джамиля Садуллаева рекомендует для этой цели «классические фильмы», но «под классическим фильмом мы должны понимать фильм, знакомый большинству носителей языка, доступный для многократного просмотра (часто показываемый по телевидению, например), оцениваемый высоко большинством зрителей, вызывающий положительные эмоции для продуцирования цитат. То есть, как правило, это комедии» [Садуллаева 2012, с. 167]. Примечательно, что именно комедии этого периода предлагает и другой преподаватель русского языка и сторонник изучения прецедентных текстов А.Л. Калашникова, подчеркивая, что именно «комедия в России стала подлинным народным жанром кинематографа, средством национальной самоидентификации и самоиронии, а также источником возникновения и распространения цитат в разговорной речи» [Калашникова 2018, с. 58].

В 2021 году мы попросили студентов заполнить анкеты по поводу тематики и заданий спецкурса. Мы получили 22 заполненные анкеты<sup>7</sup>, результаты которых приводим в данной статье, а также список выбранных фильмов для данного курса. Рядом с каждым фильмом даётся число, которое обозначает количество студентов, проголосовавших за данный фильм как за наиболее понравившийся:

1. *Ирония судьбы или С легким паром!* (Э. Рязанов, 1976) – 4
2. *Служебный роман* (Э. Рязанов, 1977) – 13
3. *Невероятные приключения итальянцев в России* (Э. Рязанов, 1973) – 0<sup>8</sup>
4. *Операция «Ы» и другие приключения Шурика* (Л. Гайдай, 1965) – 3
5. *Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика* (Л. Гайдай, 1966) – 1
6. *Иван Васильевич меняет профессию* (Л. Гайдай, 1973, по мотивам пьесы Михаила Булгакова) – 1
7. *Бриллиантовая рука* (Л. Гайдай, 1968) – 1
7. *Джентельмены удачи* (А. Серый, 1971) – 2
8. *Москва слезам не верит* (В. Меньшов, 1979) – 9

После просмотра фильмов мы вместе со студентами пытаемся найти ответ на следующие вопросы: Чем объясняется неиссякаемый интерес к этим фильмам, к прозвучавшим в них песням? В каких местах можем обнаружить самоиронию и критику советского строя? Почему некоторые реплики персонажей стали крылатыми фразами? В чем их скрытый смысл?

---

<sup>6</sup> В выборе фильмов и киноцитат большую помощь нам оказала книга Людмилы Соколовой «*Великие советские фильмы. 100 фильмов ставших легендами*» [Соколова 2011], а также интернет-страницы, среди которых стоит выделить Викицитатник (<https://ru.wikiquote.org/>), на котором возможен поиск цитат по фильмам, по темам, по актёрам и по разным другим критериям. Но, к сожалению, нами не известны такие словари или интернет-ресурсы, где киноцитаты были бы прокомментированы, их смысл был бы раскрыт, после чего их можно было бы использовать в преподавании РКИ. Критические заметки по поводу существующих словарей киноцитат даются в [Садуллаева 2012, с. 169-172].

<sup>7</sup> От 28 студентов, записавшихся на курс «*Советская / русская культура в зеркале популярных фильмов 60-70 годов*» в 2020-2021 учебном году.

<sup>8</sup> Интересно отметить, что венгерским студентам фильм «*Невероятные приключения итальянцев в России*» совсем не понравился, а итальянские студенты обычно от него просто в восторге.

Во время работы с советскими фильмами студентам также предлагались различные задания, а впоследствии в анкете они должны были выделить из них наиболее понравившиеся (числа в скобках обозначают количество голосов студентов):

1. *Описать любимую сцены из фильма по данному плану; дать ей название.* (16)
2. *Найти в фильме крылатые выражения по списку. Объяснить их значение, перевести. Придумать пример, ситуацию, когда мы можем сегодня их использовать.* (6; 8 студентов посчитало это задание трудным)
3. *Вставить пропущенные слова в диалог, взятый из фильма.* (8)
4. *Найти знакомые музыкальные мотивы, знакомые (народные) песни в фильме.* (1; 5 студентов обозначили это задание трудным)
5. *Задания на внимание (4), например:*
  - *Найти в фильме какую-то связь с Венгрией (например, плакат «Дни Будапешта» в фильме «Служебный роман»).*
  - *Какие картины висят на стене в квартире Л.П. Калугиной? Обратите внимание на (странные) предметы / мебель в квартире /офисе.*
  - *Сколько раз прозвучало в данном диалоге слово «лев» / «клад»?*
6. *Представить себя одним персонажем из фильма (в какой роли вы себя видите?).* (9)
7. *Сделать скриншот любимой сцены из какого-то фильма и загрузить его как фон в Teams (во время онлайн-занятий). Одногруппники должны угадать, из какого фильма сцена, где она происходит, имена героев и т.д.* (18)

Студентам было также предложено по памяти воспроизвести выражения, которые они выучили благодаря этим фильмам. Среди прочих, отметим следующие:

*«— Перевоспитываете? — Да. Я их, а они меня. Я пытаюсь учить их думать»; «Если у вас нету тётки»; «Именно обувь делает женщину женщиной». («Ирония судьбы или С легким паром»); «Лучше поздно, чем никогда!»; «Какие люди – и без охраны!» («Москва слезам не верит»); «Граждане алкоголики, хулиганы, тунеядцы!»; «Учись, студент!» («Операция “Ъ” и другие приключения Шурика»); «Сообразим на троих!» («Кавказская пленница»).*

На вопрос «Какое задание вы бы могли предложить для работы с этими фильмами на занятиях по РКИ?» студенты педагогического отделения предложили следующие увлекательные задания:

- *придумать альтернативный финал;*
- *представить себя одним персонажем из фильма (в какой роли вы сами себя видите?).*

В конце мы бы хотели привести несколько отзывов венгерских студентов о прослушанном курсе<sup>9</sup>:

*«Честно говоря, я считаю, что это полезно, потому что мы смотрим и говорим о фильмах, о которых я бы никогда не узнала вне этого семинара. Также мне нравятся различные упражнения, которые помогают мне понять язык, цель*

<sup>9</sup> Отзывы приводятся в оригинальной форме без каких-либо изменений. Грамматически или лексически неправильные слова и выражения не выделены курсивом и обособляются звездочками.

фильма и русскую культуру. [...] Нравится этот период в русской истории; – музыка / песни из фильма; – крылатые фразы / цитаты из фильмов» (Бланка).

«Я люблю смотреть советские фильмы, но, к сожалению, венгерскому зрителю они не очень понятны. [...] Я нашла один факт как параллель: герои советских и венгерских фильмов тоже простые люди» (Ченге).

«Я думаю, что в советских фильмах много \*душ и юмор\*. Мне кажется, что фильмы были на очень высоком уровне» (Бианка).

«Думаю, есть параллель между советскими и венгерскими фильмами того времени, например, юмор как «механизм выживания» = «*megküzdési mechanizmus*». Другая параллель заключается в том, что выражения из фильмов стали модными фразами» (Клара).

«Мне очень нравятся эти советские фильмы из-за одежды, зданий и поведения того времени. Некоторые элементы очень странные, но они необходимы, чтобы получить четкое представление о советской культуре (Эмеше).

«Когда я смотрела фильм, который называется «Невероятные приключения итальянцев в России», я думала, что он является худшим фильмом, который я когда-либо смотрела. Мне надо \*была выучить\*, как игнорировать нонсенсы фильма, например, как самолёт приземлился (19:32). Я понимаю, что в фильмах есть такие невероятные сцены, но я ненавижу стиль юмора в этом фильме. Сейчас я благодарна, потому что я не выключила его. В конце фильма больше \*совершает\* [преобладает?] художественный и музыкальный аспект фильма. Мне очень \*понравился\*, как режиссёр \*подогнал\* русскую народную музыку к сцене (1:28-1:32 – Драка на Волге). Песня, которая называется «Во поле береза стояла» \*совершает\* [встречается?] чаще в фильме, но влияние её всегда разнообразное. Например, в конце фильма, когда наши герои пытаются спрятаться от \*лева\* (1:21:55-1:22:33). Эти удачные \*сочетания\* создают новые \*значение\*» (Ребека).

«На мой взгляд, советские фильмы немного странные. Нам иногда нужно историческое объяснение, чтобы их полностью понять (Ева).

«Было интересно посмотреть, как одевались люди. Я также узнал много нового о традициях. Я выучил много новых слов, мое любимое выражение: Какие люди – и без охраны! (Москва слезам не верит)» (Гергей).

«Многое можно узнать о русских из этих фильмов, и в такой форме это намного интереснее, чем изучать их по книге» (Тимеа).

Продолжая мысль последнего студенческого отзыва, мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что фильмы – как и медиапедагогика в целом – способствуют ослаблению эмоционального фильтра, так как создают атмосферу «неуверенности» и «недидактичности»<sup>10</sup>, в непринуждённой форме позволяют запоминать новую лексику, формировать слухопроизносительные навыки и знакомиться с русской культурой. «Работая» с такими фильмами на занятиях по РКИ, наши студенты становятся более раскованными и открытыми, у них понижается напряжение и волнение, они думают, что отдыхают, а в то же самое время, не осознавая этого, происходит сложнейшая работа мозга – усвоение нового языкового кода, нового мировоззрения, новой картины мира.

<sup>10</sup> По поводу терминов «неуверенности» и «недидактичности» см. подробнее [Оливьери 2008, с. 22].

На основе проведенного опроса и отзывов студентов мы можем с уверенностью сказать, что советские культовые фильмы, которые мы выбрали для просмотра и рассмотрения со студентами курса (по выбору) «*Советская / русская культура в зеркале популярных фильмов 60-70 годов*», являются замечательным способом мотивации венгерских студентов для изучения русского языка. Они не дают утратить интерес к русскому языку и России, а также подкрепляют их знания при отсутствии необходимой коммуникативной практики в языковой среде.

### **Литература**

1. Баско Н.В. Прецедентные тексты из сферы «Кино» в российских СМИ: лингвистический и методический аспекты // Преподаватель XXI век. 2020. № 4-2. – С. 393-403.
2. Березняцкая М.А., Денисенко А.В, Калинина Ю.М. Художественный фильм как средство формирования социокультурной компетенции студентов-билингвов (на примере киносказки А. Роу «Морозко») // Теория и методика преподавания русского языка как иностранного. 2024. № 1. – С. 37-42.
3. Кабьяк Н.В. Крылатые выражения из советских кинофильмов как элементы национальной идентичности / Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвящённая 50-летию МАПРЯЛ. Москва, фил. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 16-17 ноября 2018 г. Сборник статей. – М.: Научный консультант. 2019. – С. 259-264.
4. Кабьяк Н.В. Любимые советские фильмы на уроке РКИ. Учебное пособие. М.: Флинта, 2022.
5. Калашникова А. Л. Роль национальных культурных ценностей при обучении русскому языку коренных малочисленных народов России (на материале открытых онлайн-курсов КемГУ) / В.Н. Климова (отв. ред.) Международная научно-практическая конференция «Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики» (7-8 декабря 2017 года, Москва). – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 55-61.
6. Оливьери К. «Московский кинематографический текст» в процессе обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. – С. 21-28.
7. Садуллаева Д. Использование киноцитаты на уроке РКИ // Русский язык. 2012. № 62. – С. 167-183.
8. Слышкин Г.Г. Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей, 2004.
9. Соколова Л.А. Великие советские фильмы: 100 фильмов, ставших легендами. – М.: Центрполиграф, 2011.
10. Толмачева Е.Ю. Художественный фильм как средство освоения социокультурной компетенции на занятиях по РКИ с иностранными студентами (от уровня А1) // Образовательные технологии. 2023. № 1. – С.14-17.

**Angela Palágyi**  
PhD (Candidate of Philology),  
Assistant professor of University ELTE  
(Eötvös Loránd University) of Budapest  
Budapest, Hungary  
e-mail: palagyi.angela@btk.elte.hu

## **FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING THE COURSE „SOVIET / RUSSIAN CULTURE IN THE MIRROR OF POPULAR FILMS OF THE 1960-70S” TO HUNGARIAN STUDENTS**

**Abstract.** The article presents several comments on the perception of some cult Soviet films by Hungarian students within the framework of the special course “Soviet/Russian Culture in the Mirror of Popular Films of the 1960s-70s”, which has unexpectedly become popular among the students of the Faculty of Humanities of the largest and oldest Hungarian University – the Eötvös Loránd University. Students have to find an explanation for the inexhaustible interest in these films, to detect self-irony and criticism of the Soviet system in them, to determine the hidden meaning of catchphrases from them, etc. At the end of the article, reviews of Hungarian students on these films are given, as well as some recommendations on how best to use these film texts in Russian as a foreign language classes.

**Keywords:** Soviet films, film text, catchphrases, precedent text, linguistic picture of the world, cultural linguistics, Russian as a foreign language in Hungary.



**Л.Б. Саламова**

larainvest@mail.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ

Института международных образовательных программ

Московского государственного лингвистического университета

Москва, Россия

## РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам преподавания культуры речи иностранным учащимся – будущим переводчикам. Автором аргументируется актуальность и значимость темы исследования. Ставится акцент на нормативном аспекте русского речевого этикета: обращение к собеседнику на «вы» или на «ты», употребление имени-отчества, слова приветствия и прощания, формы обращения, правила общения по телефону. Все задания ставят целью выход в речь. С учетом этого предлагаются разнообразные тексты, дидактические упражнения и ролевые игры.

**Ключевые слова:** русский язык, культура речи, речевой этикет, межкультурная коммуникация, переводческая деятельность, языковые нормы, обращение, слова приветствия и прощания

Курс «Русский язык и культура речи» был включен в план подготовки иностранных учащихся, обучающихся в российских вузах по всем специальностям. Стали выходить из печати и предназначенные для них пособия. Однако ввиду ограниченного времени, выделенного в учебных планах на эту дисциплину, в пособиях обычно даются лишь самые общие сведения. Они могут расширить представление учащихся о русском языке, но вряд ли помогут им в ситуациях бытового и профессионального общения с его носителями. Тем более что в последние десятилетия многократно ускорилось развитие общества, появились совершенно новые средства коммуникации. В этих условиях происходят изменения и в русском языке. Эти изменения наименее заметны в грамматике и особенно значительны в нормах речевого поведения.

Предлагая студентам этот предмет, мы ставим перед собой ряд целей. Во-первых, актуализировать и углубить их знания о русском речевом этикете, в том числе цифровом этикете. Во-вторых, обеспечить осознание учащимися отличий русских языковых и поведенческих норм от тех, что существуют в их странах и в их родных языках. И наконец, научить уважать культуру партнёра по коммуникации.

Курс включает в себя *орфоэпию* и *ортологию* (то есть морфологию в аспекте культуры речи). Но начинается курс с *русского речевого этикета*. Как организуется работа, какие задания предлагаются учащимся – выборочно представляется вниманию читателя. За время, которое есть у нас, невозможно показать все явления и все виды работы. Прежде всего мы говорим о новых явлениях и тенденциях в русском языке, кроме того, о том, что особенно часто вызывает затруднения у студентов и ведёт к ошибкам в их речи.

**Задание 1. Прочитайте текст. Дайте ответ на заданные в нём вопросы.**

Несколько недель назад по телевизору я слушала сообщение о выборах главы одной из крупнейших международных организаций. Предложили переизбрать на второй срок прежнего руководителя. Многие поддерживали кандидатуру. Но были и противники этой женщины. Выступление одной из них было особенно эмоциональным. Она говорила около десяти минут, и вся речь состояла из коротких предложений, которые строились по одной и той же схеме:

— *Ты не решила проблему...* (назывались проблемы).

— *Ты не добилаcь решения вопросов....*

Снова повторялось начало предложения и назывались один за другим вопросы, которые не были решены.

— *Ты не уважаешь своих коллег, ты не прислушиваешься к их мнению.*

Выступление заканчивалось так:

— *Я не буду за тебя голосовать и призываю всех не поддерживать твою кандидатуру. Такие, как ты, не имеют права решать судьбы Европы и мира!*

Если бы вы знали, какие горькие чувства я испытывала, когда слушала это выступление! Как я плохо думала... Нет, не о выступавшей! Она имела право на собственное мнение и даже на своё негодование. Я плохо думала о переводчице! Выступавшая говорила по-английски, но я-то слышала её речь в переводе на русский язык.

Скажите, какую ошибку из раза в раз на протяжении всей десятиминутной речи повторял переводчик? Чем вызвана его ошибка?

После ответа на эти вопросы переходим к следующему заданию – тексту о современной ситуации, об активном процессе, который идёт сейчас в русском языке. И не просто идёт – он с каждым днем становится активнее.

**Задание 2. Прочитайте текст; не пересказывая, определите его содержание. Будьте готовы ответить на вопросы.**

Как спросить «*Ты позвонишь?*» или «*Вы позвоните?*» Какой вариант выбрать? Иногда это не так-то просто.

В английском языке используется единственная форма местоимения при обращении к собеседнику, в испанском и португальском языках их четыре, в румынском – три. Во многих языках, в том числе в русском, используются два местоимения-обращения: вежливое «вы» и дружеское, непринуждённое «ты».

Впервые обращение на «вы» в России появилось в XVIII веке при Петре I. Так именовали человека, которого уважали, подчёркивая его высокое положение. До этого к любому человеку обращались только на «ты».

Сейчас при обращении к человеку, старшему по возрасту или по положению, мы употребляем местоимение «вы»: «*Как у вас дела? Как вы поживаете?*». «Ты» в таких ситуациях является нежелательной формой обращения. В дружеской, непринуждённой обстановке среди людей одного возраста местоимение «ты» означает более дружеские отношения: «ты» – значит мой близкий друг; человек, которого я хорошо знаю.

Незнакомым детям до десяти-двенадцати лет в магазине, в транспорте, на улице обычно говорят «ты», но при разговоре с более старшими детьми лучше употреблять местоимение «вы».

Однако в последнее время с русскими «ты» и «вы» происходят удивительные вещи: вежливое «вы» постепенно уступает более тёплому и дружескому «ты». На «ты» всё чаще общаются, несмотря на разницу в возрасте, коллеги, которые давно вместе работают. Форма на «ты» принята среди всех IT-специалистов. Исключение они готовы сделать только для людей малознакомых, да и то лишь тогда, когда они лет на десять-пятнадцать их старше. Кстати, под влиянием IT-технологий в письмах, электронных сообщениях перестали писать «Вы» с заглавной буквы. Она осталась только в немногих текстах очень официального характера.

1. Существует ли в вашем языке разделение на официально-вежливую и дружескую форму обращения к собеседнику?

2. Как в вашей стране принято обращаться к незнакомым людям, коллегам, к друзьям, родителям, братьям и сёстрам?

3. Бывают ли у вас трудности с употреблением местоимений «ты» и «вы», когда вы общаетесь на русском языке? В каких ситуациях они возникают?

4. Как вы поступите, если не знаете, как вам обращаться к собеседнику, на «ты» или на «вы»?

5. Как к вам обращаются преподаватели университета? Какая форма обращения вам больше нравится?

Как можно догадаться, ответы учащихся, когда они сравнивают русский язык с родным, очень разные. Ведь в некоторых языках существует сложная иерархическая система обращений: учитываются и родственные отношения (к младшему брату или к старшему брату), и возраст, иногда гендерные различия и, конечно, статус – положение в обществе. Преподаватель не всегда может оценить абсолютную правильность ответов учащихся. Но важно, что он заставил их задуматься над проблемой.

Владеть языком – это не только знать много слов и уметь соединять их в предложении. Необходимо уметь выбрать языковые средства и построить текст, принимая во внимание многое. Нужно учесть, в какой форме он будет представлен – в устной или письменной? В какой ситуации, для какой аудитории и с какой целью? Правильно ли вас поймут, не будут ли нарушены нормы общения? Ведь в каждом обществе они свои.

Хороший пример приведён в одном из учебников русского языка:

«Если вы утром садитесь за стол с членами своей семьи позавтракать, то нормальным будет попросить: *«Передай-ка мне хлеб»*. Но если вы сидите за большим праздничным столом с не очень близкими вам людьми, то скажете так: *«Не можете ли вы передать мне хлеб?»* Чем отличается первый вариант от второго? Первый абсолютно правильный, и мысль в нём выражена даже более ясно. Однако в ситуации праздничного стола вам придётся выбрать второй вариант. Этого требуют этические нормы».

Этические нормы, или иначе – речевой этикет, касаются обращения на «ты» и «вы», выбора полного или сокращённого имени (*«Ваня»* или *«Иван Петрович»*), выбора обращений типа *«гражданин»*, *«господин»*; выбора способа поздороваться и попрощаться (*«Добрый день!»*, *«Здравствуйте!»*, *«Привет!»*, *«До свидания!»*, *«Всего доброго!»*, *«До встречи!»*, *«Пока!»* и т. п.). Иностранец, попадая в русскую среду, часто выглядит бестактным, соблюдая привычные для него нормы речевого

поведения. Обязательным условием хорошего владения языком является знание речевого этикета.

**Задание 3. Прочитайте текст. Сравните с ситуацией, которая существует в вашей стране.**

К членам своей семьи в России принято обращаться на «ты» и называть их «мама», «папа», «бабушка», «дедушка», а старших и младших братьев и сестёр – по имени. Конечно, когда дети станут взрослыми, они могут сказать «отец» и «дед». А вот замена «мамы» на «мать» случается очень редко, разве что при заполнении каких-нибудь официальных документов.

Муж и жена называют обычно друг друга не полным, а сокращённым именем: не Иван, а Ваня, не Ольга, а Оля. Так же родители и остальные родственники называют детей, причём, когда дети маленькие, часто добавляют к имени уменьшительный суффикс: не Елизавета, а Лиза или Лизанька; не Александр, а Саша или Сашенька.

**Задание 4. Так любящие родители, братья и сёстры называли этих людей в детстве, а многих называют и сейчас, когда они стали взрослыми. Какое имя записано в их документах о рождении?**

*Саша, Петя, Настя, Женя, Дима, Коля, Машиа, Иршиа или Ира, Галя, Костя, Гришиа, Аня, Федя, Митя, Серёжа, Боренька, Лиза, Толя.*

1. Как вы поняли, что такое речевой этикет?

2. Случалось ли вам испытывать трудности в общении на русском языке, потому что вы не знали, как лучше об этом сказать?

В следующем задании мы представляем вниманию читателя рассказ от первого лица. Стиль изложения сохранен.

**Задание 5. Прочитайте текст. Передайте главную информацию, избегая формы диалога.**

Недавно я услышала, как моя двадцатилетняя племянница говорит коллеге «Лена» (без отчества!). А коллеге лет пятьдесят.

— Вы что, друзья с ней? Или ты её отчества не знаешь?— спросила я.

— Отчество, конечно, знаю. И не друг она мне. Она руководитель нашего отдела.

— И это можно – называть своего начальника по имени?

— В нашей фирме так принято. Теперь везде так.

Очень удивившись и не поверив, что «везде так», я стала расспрашивать своих многочисленных знакомых, как обстоят дела у них на работе. И вот что я узнала: в сфере бизнеса к людям, независимо от их возраста и социальной роли, часто обращаются только по имени (без отчества). Вежливое «вы» при этом сохраняется.

— А бывает по-другому? – спрашивала я.

— Да, если человек хочет, чтобы к нему обращались по имени-отчеству.

— А откуда вы знаете, как хочет этот человек?

— Именно так он представился по телефону, или это написано в его визитке, в деловом письме. Вот в этой визитке значится: «*Маргарита Белинская. Менеджер по продажам*». А это письмо подписано: «*Александр Горбачев. Директор по*

маркетингу». Разговаривая с ними вчера по телефону, я называла их Маргарита, Александр. Я даже возраста их не знаю.

— А кто обычно предпочитает обращение с отчеством?

— Государственные служащие, чиновники, клиенты из далёких от столицы мест. Туда эта «мода» ещё не дошла. Вот, например: *«Надеждина Наталья Петровна. Директор проектного департамента»*. Посмотрим, от кого это письмо: *«Кондратьев Алексей Валерьевич. Начальник департамента строительства и архитектуры мэрии Новосибирска»*.

— А если человек звонит вам и никак не представился? И визитки нет?

— Тогда спрошу, как я могу к нему обращаться.

Чтобы убедиться в правильности своих выводов, «доложила» их друзьям, работающим в одном из государственных банков.

— А у нас не так! – сказал они мне. – К человеку, занимающему более высокую должность, обращаемся только на «вы» и называем его только по имени-отчеству. В контактах с клиентами отчество присутствует всегда.

— А при равном положении в вашей организации как между собой общаетесь, как друг друга называете?

— По-разному: на «вы» и по имени-отчеству, на «вы» и только по имени. Бывает, что кто-то из нас предлагает: *«Мы так давно знаем друг друга. Давай перейдём на “ты”. Согласен?»* Иногда этот переход происходит как-то случайно, без лишних договорённостей.

В результате своего «социологического опроса» я решила, что обращение исключительно по имени и отчеству сохраняется в школах и других учебных заведениях. Преподаватели-ровесники часто называют друг друга по имени, но только тогда, когда рядом нет их учеников или студентов. В остальных случаях прислушайтесь, как сотрудники называют друг друга, как представляются клиенты. Посмотрите, что написано на визитных карточках коллег и клиентов, как подписаны деловые письма. Если не поймёте – спросите своих коллег, какая форма обращения принята в этой фирме.

В следующих заданиях закрепляются полученные знания.

**Задание 6. Прочитайте приветствия, прозвучавшие при встрече. Предположите, кто эти люди и в каких отношениях они находятся.**

1.

— *Здравствуйте, Анатолий Евгеньевич.*

— *Здравствуй, Павлик. Как ты вырос! Тебя и не узнать!*

2.

— *Здорово, Коля!*

— *Привет, Серёжка! Как тебя занесло в наши края?*

3.

— *Добрый день, Анна Сергеевна. Приехала, чтобы посоветоваться с вами относительно нового кредита.*

— *Здравствуйте, Ирина Михайловна. Рада вас снова видеть. Слушаю вас.*

4.

— *Здравствуй, Машенька. Ты приехала! Мы все так рады тебе!*

— *Добрый вечер, Нина Петровна. Я тоже рада всех вас видеть!*

Далее преподаватель просит сравнить русский и родной языки; обращает внимание на то, как по-разному именуется лица в российских средствах массовой информации.

**Задание 7. Скажите, как вы приветствуете своих родных, друзей, преподавателей, соседей (дайте дословный перевод на русский язык)? Какие слова приветствия и прощания вы выбираете, говоря по-русски с однокурсниками, соседями по общежитию, преподавателями, официальными лицами?**

**Задание 8. Прочитайте фрагменты публикаций из российских средств массовой информации. Скажите, как в них именуется люди: только по имени; по имени и отчеству; по имени-отчеству и фамилии; только по фамилии; по фамилии, но с инициалами перед ней (например, Л.Н. Толстой)?**

1. О чём рассказала Камала Харрис в своём первом интервью?

2. Владимир Путин дал интервью монгольской газете «Ондоор».

3. Выборы в восточных землях ФРГ сильно ударили по Шольцу и его правительству.

4. В соответствии с пунктом «д» статьи 83 Конституции Российской Федерации назначить Мурашко Михаила Альбертовича министром здравоохранения Российской Федерации.

5. В школьную программу введены книги современного российского писателя Захара Прилепина.

6. Суд признал увольнение преподавателя колледжа Светланы Петровны Квинт соответствующим действующему Трудовому законодательству РФ.

7. Ставит новый мюзикл Наталья Рослан, музыку написал певец и композитор Александр Еловских.

Скажите, чем, по вашему мнению, обусловлен выбор варианта имени? Выберите правильный ответ или правильные ответы из нескольких предложенных. Подтвердите примерами.

1. Назван россиянин или иностранец.

2. Профессией человека, родом его деятельности.

3. Высоким служебным положением человека, его принадлежностью к высшим органам власти.

4. Популярностью человека.

5. Характером текста (официальный, неофициальный, справочного типа).

Очень важным представляется **задание 9**. Студенты выполняют небольшое исследование, результаты которого будут им необходимы в их профессиональной деятельности.

**Задание 9. Обратитесь к интернету и к российским средствам массовой информации. Скажите, как называют в них главу вашего государства, других руководителей, общественных деятелей, бизнесменов, которые часто упоминаются в СМИ? При наличии вариантов, приведите их. Объясните выбор варианта в каждом случае.**

Язык всегда связан с историей страны. Российская история – причина того, что в нашем языке нет общепринятой формы обращения.

Существовавшие когда-то «сударь» и «сударыня» теперь можно услышать только в одном-единственном петербургском ресторане, где подают блюда русской кухни.

Широко распространённые до 1917 года «господин» и «госпожа» исчезли. На смену им пришло слово «товарищ». Но и его перестали использовать, оно осталось только в армии: «Товарищ майор»; «Товарищ генерал».

В 80-е годы снова появились обращения «господин» и «госпожа», которые воспринимались как норма на заседаниях Государственной думы, в передачах по телевидению, на различных симпозиумах, конференциях, среди государственных служащих, бизнесменов, предпринимателей в сочетании с фамилией и названием должности. Однако вскоре и они «вышли из моды», и сейчас мы можем их встретить лишь в официальных обращениях и документах.

Как спросить о чем-то незнакомого человека: «Мужчина», «женщина», «девушка»? В других языках были и сейчас есть слова, которые можно использовать по отношению к человеку любого социального положения: *мистер, миссис, мисс* (Англия, США); *синьор, синьора, синьорина* (Италия); *пан, пани* (Польша, Чехия, Словакия).

А как быть тем, кто говорит по-русски? Как поступить, если нам нужно обратиться к человеку, а мы не знаем ни имени его, ни отчества?

Самое простое решение – начать вопрос или просьбу так:

«Извините, .....», или «Будьте добры, скажите...»; «Простите, вы не знаете, где...?»; «Скажите, пожалуйста, у вас есть... (эта модель смартфона)?»; «Простите, как пройти...»; «Простите, можно вас спросить...»; «Прошу прощения за беспокойство, вы мне не скажете...?»; «Прошу вас, вы мне не поможете...?».

**Дайте ответ на следующие вопросы:**

1. Какие приведённые в тексте сведения вы учитываете (должны учитывать), общаясь на русском языке?
2. Случалось ли вам испытывать затруднения при выборе формы обращения? Опишите ситуацию; скажите, как вы вышли из положения.
3. Сравните ситуацию, когда вы говорите по-русски и на родном языке, в России и в вашей стране.

**Задание 10. Как вы поступите, если вам нужно:**

1. Спросить прохожего, как пройти к Пушкинскому музею.
2. Спросить незнакомого студента нашего вуза, где аудитория 217.
3. Попросить продавца книжного магазина показать книги на английском языке о Москве или Петербурге.
4. Обратиться к университетскому врачу с просьбой дать таблетки от головной боли.
5. Спросить девушку – нового работника деканата, когда будет расписание экзаменов в зимнюю сессию.

**Задание 11. Сведения о событии и о том, кто выступал, даны в левой части таблицы, обращение в начале выступления – в правой. Выберите возможное обращение в каждой из указанных ситуаций. Ответы запишите в тестовой форме (например: 8б).**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рабочее совещание сотрудников фирмы. Выступает один из сотрудников.</li> <li>2. Международный экономический форум. Выступает один из участников.</li> <li>3. Заседание парламента. Выступает депутат.</li> <li>4. Студенческий форум. Выступает участник.</li> <li>5. Школа. 1 сентября. Выступает директор школы.</li> <li>6. Последний звонок. Выступает учитель.</li> <li>7. Последний звонок. После учителя выступление ученика 11 класса.</li> <li>8. Вручение дипломов университета. Выступает ректор</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>А) Друзья!</li> <li>Б) Уважаемые коллеги! Друзья!</li> <li>В) Дорогие россияне!</li> <li>Г) Уважаемые граждане!</li> <li>Д) Дамы и господа!</li> <li>Е) Уважаемые депутаты! Коллеги!</li> <li>Ж) Дорогие преподаватели!</li> <li>З) Дорогие учителя!</li> <li>И) Дорогие первоклассники! Ребята!</li> <li>К) Дорогие выпускники!</li> <li>Л) Граждане!</li> </ol>
--	--

В заключение необходимо отметить, что знание языковых норм и формирование навыков межкультурной коммуникации особенно важно для тех, у кого русский язык станет рабочим инструментом. Это прежде всего специалисты-международники, переводчики, филологи, а также все, кто работает в туристическом бизнесе или чья деятельность связана с международными контактами в области экономики. Мы все хорошо знаем, к каким серьёзным коммуникативным неудачам приводит недостаточное знание языковых и поведенческих норм. Поэтому при составлении заданий предпочтение отдавалось тем, которые соответствуют реальным условиям коммуникации.

### Литература

1. Белоусов В.Н. Русский язык и культура речи: учебно-методический комплекс. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – 192 с.
2. Косарева Е.В., Хруненко А.В. Время обсуждать: учебное пособие по речевой практике для иностранных учащихся. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 120 с.
3. Космарская И.В. Культура русской речи: учебное пособие для студентов нефилологических специальностей / И.В. Космарская, Л.М. Рощина, А.К. Руденко, М.П. Яковлева; Моск. гос. лингвист. ун-т. – 2-е изд., испр. – М.: Рема, 2007. – 244 с.
4. Саламова Л.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие для иностранных студентов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение / Л.Б. Саламова, И.А. Кузнецова. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2023. – 250 с.
5. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика: учебное пособие для иностранных студентов-нефилологов / Е.Н. Стрельчук – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 128 с.



6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с..

**L.B.Salamova**

Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the RCT Department  
Institute of International Educational Programs  
Moscow State Linguistic University  
Moscow, Russia  
e-mail: larainvest@mail.ru

## **RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE IN A FOREIGN CULTURAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The article is devoted to the issues of teaching speech culture to foreign students-future translators. The author argues the relevance and significance of the research topic. The emphasis is placed on the normative aspect of Russian speech etiquette: addressing the interlocutor with “you” or “you”, using the patronymic, greeting and farewell words, forms of address, rules of communication by phone. All tasks aim to get into speech. With this in mind, a variety of texts, didactic exercises and role-playing games are offered.

**Keywords:** Russian language, speech culture, speech etiquette, intercultural communication, translation activities, language norms, address, words of greeting and farewell.

**Г.С. Чепекова**

cherekova@mail.ru

кандидат педагогических наук,

доцент Киргизского национального университета им. Ж. Баласагына,

Бишкек, Киргизия

## **О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена раскрытию особенностей формирования межкультурной компетентности учащихся на уроках русского языка в киргизской школе. Согласно требованиям Государственного стандарта, Предметного стандарта по русскому языку, в киргизской школе особое внимание уделяется межкультурной компетентности, вопросам изменения подходов к её формированию. Дается определение межкультурной компетентности как комплекса знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей достичь цели коммуникации в рамках межкультурного общения. Отмечается важность формирования данной компетентности при изучении русского языка как второго. В статье приводятся примеры уроков по русскому языку для 8 класса школы с киргизским языком обучения, способствующие формированию межкультурной компетентности.

**Ключевые слова:** русский язык как второй, межкультурное общение, толерантность, межкультурная компетентность

Усиление интеграционных процессов в развитии общества, глобализация экономики, совершенствование средств коммуникации являются характерными чертами современного мира. В этих условиях многонациональное государство, каковым является Киргизия, сталкивается с необходимостью, с одной стороны, сохранять культурную идентичность того или иного народа, а с другой – поддерживать и развивать толерантность во взаимоотношениях граждан страны, способность к эффективному межкультурному общению.

Русский язык как официальный язык в Киргизской Республике имеет большое познавательное, развивающее и воспитательное значение для становления личности учащегося. Формирование межкультурной компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку в киргизской школе способствует привитию уважения и открытости к традициям родной, русской и других культур. Посредством освоения русского языка учащиеся не только знакомятся с ценностями общечеловеческой культуры, но и приобретают умения и навыки межкультурного общения. Это особенно важно для учащихся киргизской школы, для которых русский язык является средством общения с представителями других культур.

В связи с этим перед образовательной системой образования Киргизии стоит задача формирования межкультурной компетентности учащихся, использования языка как инструмента общения в диалоге культур, модернизации подходов и методов преподавания, интегрирование поликультурного содержания в образовательный процесс.

Главной целью поликультурного и многоязычного образования в Киргизской Республике является формирование личности, обладающей межкультурной компетентностью, которая обеспечит ему «достойную жизнь и успешную профессиональную деятельность в многообразной культурной среде» [Концепция 2009, с. 61]. Важную роль при этом играет язык, выступающий инструментом для взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных культур и стран. Поэтому важно научить учащихся преодолевать трудности межкультурной коммуникации средствами русского языка как языка межнационального общения.

В процессе изучения русского языка учащиеся постигают общечеловеческие ценности и, сравнивая свой образ жизни, культурное достояние своей страны, осознают свою национальную самобытность. Благодаря такому сравнению школьники учатся уважать и ценить традиции и обычаи своего народа. Таким образом, происходит формирование межкультурной компетентности, которая предполагает «обязательное наличие широкого круга социокультурных знаний, обеспечивающих положительное отношение к языку и культуре других народов, осознание ценностей своей и иной культуры, сходств и различий между ними; а также способности участников эффективно включаться в диалог культур» [Садохин 2007, с. 135].

Высокий уровень владения межкультурной компетентностью даёт возможность учащимся в дальнейшем успешно адаптироваться в современном обществе. Это целиком соответствует требованиям, выдвигаемым Предметным стандартом. Перед педагогом стоит задача не только помочь учащимся освоить школьную программу, но и научить их уважительно относиться к иному мнению, истории и культуре других народов, а также помочь им в овладении межкультурной компетентностью.

Межкультурную компетентность можно представить как комплекс знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей достичь цели коммуникации в рамках межкультурного общения. Для её формирования необходимо предоставление объемной и качественной информации о культурных ценностях разных народов, воспитание толерантности, развитие умений и навыков использовать полученные знания на практике, взаимодействовать с представителями других культур.

Работа по формированию межкультурной компетентности должна проводиться систематически и только в этом случае можно получить желаемый результат.

Для этого при обучении русскому языку как второму должны быть использованы те аспекты, которые и составляют межкультурный подход:

- аутентичность текстов и заданий к ним;
- межкультурная ситуативная обусловленность заданий на письмо и говорение;
- равный объем заданий, направленных на познание как иноязычной, так и родной культур;
- акцент на языковые явления, отсутствующие в родном языке;
- формирование толерантности;
- способствование преодолению языкового барьера.

Приведём в качестве примера учебник «Русский язык» для 8 класса школы с кыргызским языком обучения» (авторы – Н.П. Задорожная, Г.С. Чепекова). Следует отметить, что формирование межкультурной компетентности пронизывает все содержание учебника. Так, в качестве примера можно привести тематику уроков: «Как здороваются в разных странах», «Верность до конца жизни», «Смех – лучшее лекарство», «В мире легенд» и т.п. В учебнике использованы сказки, легенды киргизского, японского, китайского народов, пословицы и поговорки русского народа. Все они направлены не только на закрепление грамматической темы, но и способствуют познанию культурных ценностей разных народов.

В учебнике представлены задания, направленные на формирование навыков и умений межкультурного общения. Примером могут служить следующие задания:

Урок 3. «Дружба не может быть без добрых дел», задание 10: *Напишите письмо другу из России о традициях взаимопомощи в культуре кыргызского народа.* В процессе создания письма учащиеся могут использовать представленную в учебнике информацию и дополнительные материалы.

Урок 6. «Смех – лучшее лекарство», занятие 10. *Найдите и запишите шутки разных народов, познакомьте друг друга с ними. Сформируйте из собранных шуток небольшую книжку* [Задорожная 2022]. Выполнение подобных занятий позволит учителю вести целенаправленную работу по развитию навыков коммуникации друг с другом, с представителями других культур.

При реализации межкультурного подхода используется сопоставительный метод, способствующий познанию как иноязычной, так и родной культуры. Так, при изучении грамматической темы «Однородные члены предложения» учащиеся знакомятся с легендами киргизского и японского народов. Сравнивая две легенды, школьники приходят к выводу о том, что разные народы одинаково почтительно относятся к таким понятиям, как «любовь», «верность», «долг» и т.п. Проведенная на уроке подобная работа способствует формированию не только коммуникативных умений, необходимых для общения на русском языке, но и межкультурной компетентности учащихся.

Для достижения поставленных целей при формировании межкультурной компетентности учащихся в учебнике систематически используются интерактивные методы и приёмы обучения. Так, при чтении текста «День смеха» используется метод «Инсерт», позволяющий «работать с информацией, помогающий эффективно читать и думать» [Низовская 2003, с. 33]. При использовании данного метода учащиеся читают текст, используя предложенную маркировку: «v» – это мне известно; «+» – эта информация для меня новая; «-» – это противоречит тому, что я знаю; «?» – у меня появились вопросы.

После чтения текста с использованием маркировки ученики делятся друг с другом о том, как они поработали над текстом, и вносят поправки в свои пометки. Это позволяет тщательно проработать текст, поделиться своими идеями. Затем все ученики вместе с учителем участвуют в обсуждении результатов работы над текстом. По итогам обсуждения учитель предлагает учащимся заполнить таблицу, используя материалы текста.

«v» – это мне известно	«+» – эта информация для меня новая	«-» – это противоречит тому, что я знаю	«?» – у меня появились вопросы
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.

Цель данной работы состоит в развитии навыков передачи информации на основе речевых знаний и умений, которыми владеет ученик. Учащиеся таким образом учатся не только пересказывать текст своими словами, но и узнают, как отмечают День смеха в разных странах.

На уроке 13. Искусство писателя и художника используется диаграмма Венна, которая «используется для сравнения фактов, явлений, идей» [Низовская 2003, с. 32]. После знакомства с легендой об Иссык-Куле учащимся предлагается сравнить ветры Улан и Санташ по заданным параметрам. Данное сравнение позволяет вывести учащихся на написание эссе-рассуждения.

Таким образом, в учебнике проводится целенаправленная работа по формированию межкультурной компетентности по основным ее компонентам. **Когнитивный компонент** проявляется в том, что через предложенный учебный материал даются страноведческие (знание реалий культуры, ценностей и т.д.) и лингвострановедческие знания (фоновая и коннотативная лексика, выражающая культуру изучаемого языка). При этом когнитивный компонент не предполагает процесса механической передачи и заучивания фактов о культуре страны, а должен развивать способность сопоставления полученных знаний с имеющимися, стимулировать рефлексию собственных ценностей.

**Аффективный компонент** предполагает стимулирование учащихся к познанию ценностей разных культур, создание благоприятной речевой среды, воспитание готовности к общению и сотрудничеству с представителями другой культуры, толерантности и т.д.

**Коммуникативно-поведенческий компонент** проявляется в использовании коммуникативно-условных и коммуникативных упражнений, обеспечении активной речевой деятельности во всех ее основных видах: аудировании, говорении, чтении и письме, создании среды для использования русского языка как средства межкультурной коммуникации.

Однако неоправданно полагать, что для формирования межкультурной компетентности достаточно только уроков. Даже самый лучший урок может дать школьнику лишь знание и понимание жизни, показать образцы межкультурной коммуникации. А вот если ученик приобретет опыт межнациональных общений и поведения в культурно-образовательном пространстве, то вероятность становления его межкультурной компетентности значительно возрастет.

### Литература

1. Задорожная Н.П., Чепекова Г.С. Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций с кырг. яз. обучения. – Бишкек: Аркус, 2022. – 68 с.

2. Концепция поликультурного и многоязычного образования в Кыргызской Республике [Текст]. – Бишкек, 2009. – 86 с.
3. Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» Учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования //Журнал социологии и социальной антропологии, 2007. – Т. 10. № 1. – С. 125-138.

**G.S. Chepekova**

PhD (Candidate of Pedagogy),

Associate professor of KNU named after J. Balasagyn

Bishkek, Kyrgyzstan

e-mail: chepekova@mail.ru

## **ON THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE KYRGYZ SCHOOL**

**Abstract.** The article is devoted to the disclosure of the peculiarities of the formation of intercultural competence of students in the lessons of the Russian language in the Kyrgyz school. According to the requirements of the State Standard, the Subject standard for the Russian language in the Kyrgyz school, special attention is paid to intercultural competence, changes in approaches to its formation. The definition of intercultural competence is given as a set of knowledge, skills and qualities of a person that allow her to achieve the goal of communication within the framework of intercultural communication. The importance of the formation of this competence in learning Russian as a second language is noted. The article provides examples of lessons in Russian for the 8th grade of a school with a Kyrgyz language of instruction, contributing to the formation of intercultural competence.

**Keywords:** Russian as a second language, intercultural communication, tolerance, intercultural competence.

### III. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И МЕТОДИКЕ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ В СТРАНАХ БЛИЖНЕГО И ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Г.А. Акназарова

gaknar@mail.ru

старший преподаватель

Киргизского национального университета им. Ж. Баласагына

Бишкек, Киргизия

#### РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения продуктивной письменной речи на уроках русского языка в киргизской школе. Значимость развития письменной речи подчёркивается в Предметном стандарте по русскому языку для школы с киргизским языком обучения. В статье дается характеристика терминов «письмо» и «письменная речь». Особое внимание отводится коммуникативному подходу, который способствует эффективному изучению русского языка как второго во всех видах речевой деятельности, в том числе и письменной речи. Приводятся примеры из учебника «Русский язык» для 7 класса школы с киргизским языком обучения, где представлена системная работа по написанию эссе.

**Ключевые слова:** русский язык как второй, коммуникативный подход, письменная речь, обучение письму, эссе

В настоящее время при обучении русскому языку как второму важное место отводится развитию письменной речи учащихся. Следует отметить, что долгое время обучение письменной речи занимало второстепенное положение в методике преподавания русского языка в национальной школе, так как доминирующее положение занимала работа над развитием устной речи.

Между тем письменная речь выполняет важную коммуникативную функцию и её развитие должно происходить во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности – аудированием, говорением и чтением.

Как известно, современная методика использует два термина: «письмо» и «письменная речь». Под обучением письму обычно понимается обучение технике письма, т.е. графическим и орфографическим навыкам. Письменная речь понимается как способность выражать мысли в соответствии с потребностями общения.

Так, Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин определяют **письмо** как продуктивный вид речевой деятельности, обеспечивающий выражение мысли в графической форме. Обучение письму включает работу над техникой письма (графика, орфография, пунктуация) и над письменным выражением мыслей на изучаемом языке

(письменная продуктивная речь). Рецептивная письменная речь воплощается в чтении. Объектами изучения письменной речи являются предложение, абзац и связный текст [Азимов, Щукин 2009, с. 197].

Как пишет Н.Л. Шибко, «овладение навыками и умениями письменной речи является наиболее сложным по сравнению с другими речевыми навыками и умениями» [Шибко 2011, с. 78]. Чтобы научиться писать, необходимо тренироваться, нужно прилагать усилия, необходимы специальные тренировочные упражнения. Для того чтобы научиться письму, человеку нужно овладеть графической и орфографической системами, знаниями стандартной грамматики, словаря и т.д. Кроме того, необходимо умение связно, логично, точно выражать свои мысли на письме.

В Предметном стандарте «Русский язык» в школах с киргизским, узбекским и таджикскими языками обучения для 5-11 класса общеобразовательных организаций Киргизской Республики от 2022 года подчеркивается важность развития письменной речи, которая является составляющей коммуникативной компетентности обучающихся.

Формирование продуктивной письменной речи возможно при использовании в учебном процессе коммуникативного подхода, главной целью которого является «преодоление языкового барьера (боязни говорить на втором языке) и одновременное развитие всех языковых навыков: устной и письменной речи, чтения и восприятия речи на слух» [Предметный стандарт 2022, с. 20].

При коммуникативном подходе учебный процесс «организуется как учебная деятельность, направленная на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи, для выполнения которой необходимо создание для учащихся таких условий, в которых учащиеся участвуют в деятельности, при этом деятельность становится для них значимой и осуществляется в рамках конкретных жизненных ситуаций. То есть коммуникативный подход предполагает реальную деятельность учащихся в реальных ситуациях. Речевая деятельность осуществляется с параллельным усвоением грамматической формы языка и ее функции в речи» [Предметный стандарт 2022, с. 20].

Рассмотрим, как проводится работа по развитию письменной речи на примере эссе в учебнике по русскому языку для 7 класса школы с киргизским языком обучения (авторы – Н.П. Задорожная, Ч.М. Мусаева). Авторы предлагают написание эссе на основе прочитанного текста. При этом предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания направлены на усвоение новой лексики, подбор синонимов, антонимов, составление предложений, что значительно облегчает работу по созданию собственного письменного текста. Написание эссе является завершающим этапом урока. Авторы предлагают написание различных видов эссе.

Примером написания *эссе-рассуждения* является урок 1: «Русский язык – окно в мир!» На уроке учащиеся учатся выражать своё мнение о значении русского языка в их жизни. При этом вся подготовительная работа по написанию эссе носит системный характер и включает работу над новыми словами, грамматическими заданиями на определение синонимических пар слов, образование прилагательных.



При развитии письменной речи на основе коммуникативного подхода большую роль играет текст, на основе которого познаются система языка, нормы и правила общения в различных ситуациях. Перед написанием эссе школьники знакомятся с текстом о роли русского языка. Учащимся даётся следующее задание:

**5. Прочитайте текст. Обсудите в парах, с какими из утверждений можно согласиться. Почему? Зачитайте это утверждение и приведите пример, который доказывает его правильность.**

Русский язык — *духовная сокровищница*, в которую веками люди складывают свои приобретения. Нет, не деньги, конечно, и даже не драгоценные камни. А другие ценности: слова любви, дружбы и гнева, слова науки и культуры. А ещё умные поговорки, острые пословицы, весёлые шутки. И пронизывающие до глубины души стихи, замечательные песни и мудрые книги.

Русский язык — *волшебник*! Он может превратить незнакомцев в друзей, объединить людей, сделать народ непобедимым в любых ситуациях.

Русский язык — *наш проводник*. Он помогает в личном и деловом общении, а в более широком смысле — помогает воспринимать ежедневный поток информации: статьи в газетах, сообщения по радио и телевидению. Благодаря знанию языка, в том числе и русского, человек разбирается в истинном смысле текстов из средств массовой информации (СМИ), а значит, лучше понимает жизнь общества, в котором живёт.

*(По материалам из интернета)*

Читая текст, семиклассники учатся находить доказательства к утверждениям о русском языке, что считается немаловажным при написании эссе-рассуждения.

Прежде чем написать эссе, авторы дают следующую подсказку:

**Внимание!** *Эссе — это самостоятельное рассуждение. В эссе на тему урока вы запишете размышления о значении русского языка и назовёте причины, почему его изучаете. Если вы хорошо понимаете, зачем изучается русский язык, то и уроки пройдут успешнее.*

После этого предлагается задание, где учащиеся выбирают три наиболее важные причины изучения русского языка.

Я учу русский язык потому, что:

- ✓ это язык межнационального общения в Киргизии, на нём говорят представители разных народов нашей многонациональной страны;
- ✓ на нём написаны знаменитые литературные и научные произведения, на нём писали Ч.Т. Айтматов, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой и многие другие писатели и поэты;
- ✓ это один из тех языков, на котором говорят во всём мире;
- ✓ он нужен, чтобы читать, общаться, хорошо учиться, получать хорошее образование;
- ✓ он помогает узнать больше новой информации.

После чего учащиеся отвечают на вопросы:

- Почему выбрали именно такие три причины? Какие у вас есть примеры, которые помогут лучше понять ваш выбор?

- Какое высказывание известного писателя или учёного вы можете привести, чтобы доказать свои мысли?
- С каким настроением вы готовы заниматься на уроках русского языка? Что вы готовы делать? [Задорожная 2022, с. 8].

Как мы видим, все задания целенаправленно ведут к созданию эссе-рассуждения по заданной теме, поэтому учащимся нетрудно будет написать эссе, используя материалы урока.

Ниже дан пример написания *эссе-повествования*. Это урок 6: «Наши родители». Учащимся даётся задание восстановить текст и записать притчу.

### Мать и сын

Как-то вечером сын (пригласить) маму в ресторан. Женщина (быть) уже старой и слабой, поэтому она, пока (есть), (ронять) еду на платье. Некоторые гости ресторана недовольно (смотреть) на них, но сын (сохранять) спокойствие и (ухаживать) за матерью. Когда они (закончить) ужин, мужчина невозмутимо (проводить) маму к туалету, (стряхнуть) с её одежды крошки, (причесать) ей волосы и (поправить) ей очки. Весь ресторан молча (наблюдать) за ними. Сын (расплатиться) по счёту и (направиться) с мамой из ресторана. В этот момент пожилой мужчина (окликнуть) его и (спросить):

— Вам не кажется, что вы что-то оставили?

— Нет, уважаемый, ничего, — ответил сын.

— Да нет же! — возразил мужчина. — Вы оставили каждому сыну урок, а каждой матери — надежду!

После чтения текста школьники обсуждают его, опираясь на следующие вопросы:

- Почему сын повёл мать в ресторан?
- Что в поведении сына показывает его любовь к матери?
- Какой урок оставил сын всем гостям ресторана?
- Какую надежду подарил герой притчи каждой матери?

Какие отношения между сыном и матерью – героями этой притчи? [Задорожная 2022, с. 26].

Послетекстовые задания также построены с опорой на прочитанный текст:

**52.** Представьте, что сын привёл в ресторан не пожилую мать, а старого отца. Как изменится содержание рассказа? Что останется неизменным? Запишите новую версию.

**53.** О ком из членов своей семьи вы хотели бы рассказать? Напишите небольшой рассказ о нём (о ней). В этом вам помогут вопросы.

- 1) О ком вы хотите рассказать и почему?
- 2) Какие черты характера вам особенно в нём (в ней) нравятся?
- 3) Какой случай вам больше всего запомнился? Почему?
- 4) За что вы особенно благодарны ему (ей)?
- 5) О чём вы мечтаете?

Так системная работа с текстом подводит учащихся к написанию эссе-повествования. Как мы видим, написанию эссе предшествовала работа над

лексикой, синтаксическими конструкциями, чтение текста, ответы на вопросы. Только после этого учащиеся выходят на создание собственного текста.

Таким образом, развитие продуктивной письменной речи на уроках русского языка как второго связано с системностью работы, где результатом является создание собственного текста. Для того чтобы написать грамотное эссе, требуется систематическая работа по обогащению словарного запаса учащихся, развитию орфографических, грамматических навыков, умения логично и последовательно структурировать текст, грамотно излагать собственные мысли.

### **Литература**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Задорожная Н.П., Мусаева Ч.М. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобраз. орг. с кырг. яз. обучения. – Бишкек: Аркус, 2021 – 208 с.
3. Предметный стандарт «Русский язык в школах с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения» для 5-11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики. – Бишкек, 2022. – 55 с.
4. Шибко Н.Л. Методика обучения русскому языку как иностранному. Учебно-методический комплекс для студентов-иностранцев нефилологических специальностей. – БГУ. Минск 2011. – 165 с.

**G.A. Aknazarova**

Senior Lecturer,

KNU named after Zhusup Balasagyn

Bishkek, Kyrgyzstan

e-mail: gaknar@mail.ru

## **DEVELOPMENT OF WRITTEN SPEECH IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN KYRGYZ SCHOOLS BASED ON THE COMMUNICATIVE APPROACH**

**Abstract.** The article discusses the features of teaching productive written speech in Russian language lessons in Kyrgyz schools. The importance of developing written speech is emphasized in the Subject Standard for Russian for schools with Kyrgyz as the language of instruction. The article provides a description of the terms “writing” and “written speech”. Particular attention is paid to the communicative approach, which contributes to effectively studying Russian as a second language in all types of speech activity, including written speech. Examples are given from the textbook “Russian Language” for the 7th grade of a school with the Kyrgyz language of instruction, where systematic work on writing an essay is presented.

**Keywords:** Russian as a second language, communicative approach, written speech, essay.

**Д.С. Кулмаматов**

kulmamatov1956@mail.ru

доктор филологических наук,

профессор кафедры русского языка

Узбекского государственного университета мировых языков

Ташкент, Узбекистан

## **ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ РКИ В СОВРЕМЕННОМ УЗБЕКИСТАНЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам популяризации изучения русского языка как иностранного (РКИ) в образовательных учреждениях современного Узбекистана в качестве языка межнационального общения. Рассматриваются: а) гуманитарные проекты, направленные на повышение качества преподавания РКИ в учреждениях дошкольного образования, школах и вузах; б) программы, содействующие повышению квалификации педагогов по русскому языку и литературе; в) усовершенствование подготовки учебников русского языка как иностранного нового поколения.

**Ключевые слова:** Узбекистан, русский язык, РКИ, узбекский язык, образование

Население Узбекистана постоянно растет: на 17 сентября 2024 года оно превысило 37 млн человек [Численность населения... 2024]. Основная часть населения страны (80%) говорит на государственном узбекском языке, получившем этот статус 21 октября 1989 года. С этого времени он стал языком политическим: «Придание узбекскому языку статуса государственного не ущемляет конституционных прав наций и народностей, проживающих на территории республики, в употреблении родного языка» [Закон... 1995]. Таким образом, объявление узбекского языка государственным не стало препятствием функционированию и развитию других языков, в том числе русского. Согласно Закону Республики Узбекистан о государственном языке от 21 декабря 1995 года, «на территории Республики Узбекистан обеспечивается развитие и свободное пользование русским языком как языком межнационального общения народов СССР» [Закон... 1995]. Поэтому представители других наций, проживающие на территории современного Узбекистана (азербайджанцы, армяне, башкиры, белорусы, греки, грузины, дунгане, евреи, иранцы, каракалпаки, казахи, киргизы, корейцы, литовцы, немцы, поляки, русские, таджики, татары, турки, туркмены, уйгуры, украинцы и многие другие), в большей степени общаются между собой на русском языке.

Общеизвестно, что для того, чтобы овладеть на достаточном уровне каким-либо языком, в данном случае русским, надо хорошо знать его культуру, традиции и обычаи. Нельзя не согласиться с мнением Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова в том, что «присущая языку национально-культурная семантика является, с одной стороны, продуктом кумуляции сведений, – и в таком случае можно говорить о культурунакопительной (или культуруносной) функции языка; с другой стороны,

язык сам приобщает своих носителей к национальной культуре, – такова его культуроприобщающая функция» [Верещагин, Костомаров 2005, с. 26]. Такая работа должна проводиться систематически – в детском саду, школе, лицее, колледже и высшем учебном заведении.

Следует признать, что в Узбекистане за последние годы в общественном пространстве русский язык в какой-то степени утратил свои позиции, но он занимает особое место наряду с другими иностранными языками, укрепляет свое значение и продолжает использоваться в качестве языка межнационального общения. В настоящее время на территории современного Узбекистана проживает более 1 млн российских соотечественников, а в той или иной степени русским языком владеют, по разным данным, около 70% населения страны [К 2030 году... 2024].

Являясь вторым по распространенности в Узбекистане, в последние годы русский язык как иностранный (РКИ) начал активно изучаться в дошкольном возрасте. Об этом свидетельствует увеличение учреждений дошкольного образования (УДО) с русским языком общения. В связи с этим «обучение владению русским языком детей-дошкольников стало основной проблемой в воспитательно-образовательном процессе таких детских садов. И главная причина в том, что нет среды общения, дети широко пользуются только родным языком и дома, и в детском саду. А значит, в исправлении такого положения должны помочь мы, взрослые, и педагоги, и родители» [Ахмедов 2024, с. 169].

На наш взгляд, такая среда должна создаваться в семье: прежде всего сами родители должны общаться со своими детьми на русском языке. Вместе с тем необходимо организовать целенаправленное обучение русскому языку на занятиях в УДО. Как правильно замечает Н.Н. Ахмедов, «основными направлениями обучения русскому языку дошкольников являются: 1) воспитание звуковой культуры (восприятие и произношение звуков); 2) активизация словаря (употребление слов правильно, в точном смысловом соответствии); 3) формирование грамматического строя (употребление грамматических конструкций); 4) развитие связной речи (диалогической и монологической)» [Ахмедов 2024, с. 173].

На сегодняшний день в Узбекистане функционирует 862 школы с русским языком обучения. Их количество растет с каждым годом, и к 2030 году планируется повысить качество преподавания русского языка во всех школах и вузах страны [К 2030 году... 2024]. Для воплощения этой цели:

1) утвержден и действует российско-узбекский гуманитарный проект «Класс!», направленный на повышение качества преподавания русского языка и общеобразовательных предметов на русском языке в школах Узбекистана путем привлечения российских преподавателей по русскому языку и литературе;

2) реализуется программа, содействующая повышению квалификации педагогов и совершенствованию методик обучения русскому языку;

3) усовершенствуется подготовка учебников русского языка нового поколения по русскому языку как иностранному – РКИ;

4) Русским домом в Ташкенте разработаны такие культурно-гуманитарные программы, как «Здравствуй, Россия!», «Новое поколение», «Большая перемена» и др.;

5) установлена 50-процентная надбавка к заработной плате учителей русского языка в национальных классах школ [От школьных парт... 2024].

Проблемы изучения РКИ были рассмотрены 18 сентября 2024 года на заседании совместной комиссии на уровне глав правительств Узбекистана и Российской Федерации. В ходе встречи премьер-министр РФ Михаил Мишустин подчеркнул готовность Российской Федерации возвести в Узбекистане нескольких школ с обучением на русском языке и с применением российских образовательных программ. Он также отметил, что такой подход позволит учащимся лучше ознакомиться с русской культурой и традициями. В свою очередь, премьер-министр Узбекистана Абдулла Арипов выразил готовность принять предложение о строительстве школ с обучением на русском языке.

Согласно проекту «Класс!», предусмотрено направление российских преподавателей в школы Республики Узбекистан и комплексная переподготовка учителей русского языка и литературы, работающих в школах с узбекским языком обучения: «К 2030 году планируется охватить практически все школы (около 10 тысяч) и 30 тысяч педагогов» [К 2030 году... 2024].

Редактор научно-методического журнала «Ўзбекистонда хорижий тиллар» («Иностранные языки в Узбекистане»), кандидат филологических наук, доцент В.Ф. Каюмова, которая активно занимается вопросами повышения качества преподавания русского языка в Узбекистане, отмечает: «Интерес к изучению русского языка среди молодежи поддерживается возможностью поступить в филиалы российских вузов, получить образование на русском языке» [От школьных парт... 2024].

В настоящее время почти все вузы Узбекистана занимаются подготовкой учителей русского языка и литературы (бакалавров), специалистов (магистров) и высококвалифицированных специалистов (докторов наук – PhD и DSc). Например, в 2024/2025 учебном году в вузы Республики Узбекистан было принято на обучение в бакалавриат 2980 абитуриентов (680 на основе грантов и 2300 – по контракту) по направлению «Родной язык и литература (русский язык и литература в иноязычных группах)». А в магистратуру по специальности «Родной язык и литература (русский язык)» поступили 247 человек (108 – на основе грантов и 89 – по контракту). Также ежегодно защищается большое количество диссертаций по специальности 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)».

Необходимо констатировать, что почти во всех вузах Республики Узбекистан по направлению «Родной язык и литература (русский язык и литература в иноязычных группах)» обучается молодежь из соседних государств – Туркменистана, Казахстана, Киргизии и Таджикистана. В результате у народов этих стран создается возможность устанавливать и развивать межкультурную коммуникацию на русском языке. Большое значение в реализации данной работы играют ресурсные центры по изучению русского языка, действующие на базах факультетов русской филологии в вузах Узбекистана.

Суммируя вышесказанное, можно утверждать, что русский язык и в дальнейшем будет изучаться во всех образовательных учреждениях Узбекистана, а также активно использоваться его коренным населением.

## Литература

1. Ахмедов Н.Н. Обучение РКИ в учреждениях дошкольного образования с русским языком обучения Республики Узбекистан в условиях отсутствия языковой среды, проблемы обучения и пути их решения // Journal of Innovation in Educational and Social Research. Volume 2 № 3 (2024). – С. 168-175
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы // Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005.
3. Закон Республики Узбекистан о государственном языке от 21 декабря 1995 года № 168-І. / [Электронный ресурс] URL: <https://www.lex.uz/acts/121433> (Дата обращения: 23.09.2024).
4. К 2030 году преподавание русского языка улучшат во всех школах Узбекистана. / [Электронный ресурс] URL: <https://tass.ru/obschestvo/20906369> (Дата обращения: 23.09.2024).
5. От школьных парт до международных трибун. Зачем Узбекистану русский язык? / [Электронный ресурс] URL: [https://podrobno.uz/cat/uzbekistan-i-rossiya-dialog-partnerov-/ot-shkolnykh-part-do-mezhdunarodnykh-tribun-zachem-uzbekistanu-russkiy-yazyk/?sphrase\\_id=8897362](https://podrobno.uz/cat/uzbekistan-i-rossiya-dialog-partnerov-/ot-shkolnykh-part-do-mezhdunarodnykh-tribun-zachem-uzbekistanu-russkiy-yazyk/?sphrase_id=8897362) (Дата обращения: 23.09.2024).
6. Численность населения Узбекистана приближается к 37,3 млн / [Электронный ресурс] URL: <https://upl.uz/obshestvo/45017-news.html> (Дата обращения: 23.09.2024).

**D.S. Kulmamatov**

DSc (Doctor of Philology),

Professor of the Department of Russian

the Uzbek state language University of World Languages

Tashkent, Uzbekistan

e-mail: kulmamatov1956@mail.ru

## POPULARISATION OF THE STUDY OF RFL IN MODERN UZBEKISTAN

**Abstract.** The article is devoted to the problems of popularising the study of Russian as a foreign language (RFL) in educational institutions of modern Uzbekistan as an interethnic communication. The article considers: a) humanitarian projects aimed at improving the quality of RFL teaching in pre-school educational institutions, schools and universities; b) programmes contributing to the professional development of teachers of Russian language and literature; c) improving the preparation of the new generation of Russian language textbooks on the methodology of RFL “Russian as a foreign language”.

**Keywords:** Uzbekistan, Russian language, RFL, Uzbek language, education.

**Ю.В. Некрасова**

unekrasova@unior.it

преподаватель-практик РКИ  
университета «Л'Ориентале»  
Неаполь, Италия

**И.В. Новикова**

inovikova@unior.it

преподаватель-практик РКИ  
университета «Л'Ориентале»  
Неаполь, Италия

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В НЕАПОЛИТАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ «Л'ОРИЕНТАЛЕ»**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию мотивационных аспектов при обучении РКИ в группах студентов-италофонов в Неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале». В основу исследования легло анкетирование, на основании которого были выявлены предпочтения студентов при выборе для изучения русского языка, их будущей профессии, интересы учащихся относительно русского языка и России, ожидания выпускников, а также оценка дидактического процесса с целью дальнейшей корректировки используемого в процессе обучения метода, подхода и инструментария. В статье представлен анализ полученных данных, определены наиболее значимые векторы мотивации студентов касательно как предмета изучения, так и методики обучения РКИ, а также предложены решения, позволяющие повысить мотивацию учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, мотивация на занятиях РКИ, внешняя и внутренняя мотивация, предпочтения студентов-италофонов, русский язык в «Л'Ориентале»

Общепризнано, что в процессе обучения иностранному языку залогом успеха является наличие мотивации, поскольку её отсутствие лишает деятельность учащегося смысла и личной его ориентированности на достижение цели [Зимняя 1991, с. 76]. Поиск мотивации и мотивирование студентов представляет собой одну из важнейших задач для преподавателей, так как им необходимо не только побудить учащихся к изучению языка (в данном случае – РКИ), но и поддерживать их интерес к обучению все последующие годы.

Исследователи определяют **мотивацию** как совокупность потребностей, мотивов, интересов, целей, отношений и эмоций в их сложном переплетении и взаимодействии [Зимняя 1991, с. 99-101; Gardner 1985, pp. 10-11]. При этом огромную роль в мотивации имеет самодетерминация учащегося на пути к цели [Deci, Ryan 2008, pp. 182-183], где создание и поддержание мотива является одной из основных задач преподавателя [Зимняя 1991, с. 76].



Как известно, учебные **мотивы** бывают **внутренними** (собственное побуждение студента к изучению языка) и **внешними** (объективные факторы, связанные с социальным окружением и перспективами развития личности), могут комбинироваться и даже зависеть друг от друга [Dörnyei 1994, pp. 275-276]. В. Молчановский и Л. Шепелевич выделяют следующие группы внутренних и внешних мотивов:

- *эмоционально-эстетические* – учащемуся нравятся новый язык и культура;
- *прагматические* – желание улучшить свое социальное положение;
- *дидактические* – побуждают учащегося проявлять интеллектуальную активность;
- *познавательные* – связаны со стремлением узнать новые факты;
- *коммуникативные* – личное общение с носителями языка;
- *мотив принуждения и обязательности* – необходимость сдать экзамен [Лукина 2008, с. 3].

Также при рассмотрении *учебных мотивов* следует учитывать роль отношения к предмету изучения, интегративной (желание «интегрировать» иноязычную культуру) и инструментальной (овладение языком в практических целях) ориентации на обучение [Gardner 2006, pp. 9, 12-14]. Инструментальная мотивация обеспечивает силу общей мотивации и поддерживает познавательный интерес к языку, тогда как интегративная мотивация обеспечивает долговременный, устойчивый интерес к иноязычной культуре [Седова 2010, с. 220].

В последние годы в Неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале» отмечается заметное уменьшение количества студентов, изучающих русский язык как иностранный: в настоящее время, по данным платформы *Microsoft Teams*, РКИ изучает 430 человек, тогда как в 2020 году их число составляло 650 человек, а в 2021-м – 1040 человек. Помимо этого, геополитические и социально-экономические изменения вносят заметные корректировки в планы учащихся относительно использования русского языка в будущем, и соответственно меняется интерес к темам, изучаемым на уроках РКИ. Возникает необходимость более внимательного отношения к роли мотивации в учебном процессе, ведь позитивное воздействие на мотивацию могло бы не только стабилизировать количество учащихся, но и повысить эффективность процесса обучения [Abbas 2012, pp. 9-10].

Для выявления актуальной информации о мотивации среди студентов было проведено *анонимное анкетирование*, основной целью которого стало определение внешних и внутренних факторов, влияющих на мотивацию студентов. Первая часть исследования (§ 1), проведенная И.В. Новиковой, была посвящена изучению *исходной мотивации* студентов, их ожиданий и перспектив использования русского языка. Вторая часть исследования (§ 2), выполненная Ю.В. Некрасовой, была направлена на изучение *внешней и внутренней мотивации* в учебном процессе и выявление тех элементов программы, методов, подходов и инструментов обучения РКИ, которые требуют корректировки.

Анкета в формате *Google forms* состояла из ряда вопросов с множественными ответами и открытых вопросов. Анкетирование прошло 63 человека из 430, что составляет 14,65% студентов, изучающих РКИ в настоящее время на бакалавриате

(85,7%) и в магистратуре (14,3%). По составу группа анкетированных состоит в основном из представителей женского пола (79,4%), по национальному составу это итальянцы (87,7%) и выходцы из стран СНГ (украинцы – 3,6% и грузины – 1,8%). Большая часть студентов начинает своё обучение в университете в возрасте 19 лет (55,6%); небольшая часть – в возрасте 18 лет (17,5%) и 20 лет (14,3%).

93,7% учащихся изучают РКИ на факультете литературоведения, лингвистики и компаративистики на курсах бакалавриата: языковое и культурное посредничество (49,2%) и сравнительное языкознание и культурология (36,5%), а также магистратуры: сравнительное литературоведение и культурология (3,2%), специализированный перевод (7,9%).

В большинстве случаев студенты комбинируют изучение русского языка с английским (49,2%), немецким (19%), испанским (14,3%), французским (9,5%), а также с восточными языками: китайским (3,2%) и японским (1,3%). Кроме того, незначительное количество студентов (6,3%) выбрали русский язык как факультативный (в этом случае длительность обучения составляет один год).

### **§ 1. Исходная мотивация студентов, их ожидания и перспективы использования русского языка**

Вопросы первой части анкеты, с одной стороны, затрагивали внутреннюю мотивацию и интерес к русскому языку и к России в целом. А с другой стороны, были направлены на выявление внешней практической мотивации студентов, их целей и ожиданий от использования языка в будущем. Исследование предпочтений италогонов в причинах выбора ими изучения РКИ показали следующие результаты:

- большинство студентов сообщили, что их привлекают русская история, культура и литература (49,2%);
- некоторым нравится звучание русского языка (14,3%);
- знание русского языка даст им больше возможностей найти работу (12,7%);
- русский язык необходим для их будущей профессии (4,8%);
- русский язык хорошо комбинируется с другим изучаемым ими иностранным языком (4,8%);
- некоторых студентов привлекает российский театр, кино и мультфильмы (3,2%);
- у некоторых есть русскоговорящие члены семьи (3,2%);
- привлекает экзотичность русского языка (1,6%).

В ответах на открытый вопрос некоторые учащиеся выразили неразрывную связь с Россией, ее историей и культурой; другие надеются, что знание русского языка принесёт им удовлетворение в профессиональном и личном плане; также студенты планируют посетить Россию, жить там и использовать русский язык в своей трудовой деятельности.

Ожидания от использования русского языка в будущем распределились следующим образом:

- использование в работе (60,3%);
- чтение книг (11,1%);
- читать и слушать СМИ (9,5%);
- общение в повседневной жизни (11,1%);
- слушать музыку и смотреть фильмы (9,6%).

На вопрос о перспективах трудоустройства 41,3% студентов ответили, что предпочитают работать в Италии, 22,2% – в России, 1,6% – на Украине, остальные 34,9% еще не определились с выбором, однако указали европейские страны.

На вопросе о возможности посещения России в ближайшем будущем (несмотря на то что на занятиях при разговоре на эту тему студенты высказывали довольно скептическое отношение по поводу поездок в РФ в настоящее время) больше половины опрошенных (61,9%) ответили положительно. Около 35% ответили, что, возможно, посетят страну в будущем, но точно не знают когда, а некоторые учащиеся ответили, что ждут улучшения политической ситуации.

Необходимо отметить также ожидания студентов относительно продолжения изучения русского языка в будущем. Больше половины студентов (61,9%) ответили, что хотели бы продолжить изучение РКИ в России; 20,6% ответили неопределенно; остальные 17,5% ответили отрицательно.

47,6% из опрошенных учащихся желают сдать экзамен ТРКИ, а 41,3% еще не приняли решение; оставшиеся 11,1% ответили отрицательно.

Из предоставленных в анкете опций трудоустройства с использованием русского языка из 63-х опрошенных учащихся выбрали:

- 19 – переводческую деятельность;
- 9 – международные отношения;
- 7 – обучение русскому языку и литературе;
- 7 – межкультурное посредничество;
- 5 – искусство.

Также из студентов, прошедших опрос, по три человека назвали бизнес, журналистику и туризм. Кроме того, несколько учащихся выбрали преподавание итальянского в России и компьютерную лингвистику.

При этом 60,3% студентов, планирующих использовать русский язык в профессиональной деятельности, рассматривает его как главную профессиональную компетенцию; 34,9% считает, что русский язык будет полезным, но не решающим при трудоустройстве, и только три студента из всех опрошенных считают русский язык полезным только для резюме.

В инструментальной ориентации можно отметить преобладание интереса к использованию русского языка в трудовой деятельности (60,3%) над другими практическими приложениями (чтение СМИ, повседневное общение или досуг), где в сумме ответы составили 49,7%.

В интегративной ориентации студентов необходимо отметить яркую эмоционально-эстетическую и познавательную направленность, обусловленную интересом к русской культуре, литературе и истории России (52,4%, включая интерес к театру, кинематографу и анимации), где довольно большой процент (23,8%) отдает предпочтение именно русской классике и интересуется историей разных периодов (17,4%) и достижениями в период СССР.

Стоит подчеркнуть преобладание эмоционально-эстетического компонента в отношении к России и русскому языку в целом, где больше половины студентов считают Россию привлекательной, заманчивой (46%) и даже загадочной (6,3%) страной, а часть студентов (14,6%) выбрала русский язык из-за его приятного звучания.

Следует отметить также то, что большинство студентов, планирующих посетить Россию в будущем, в этой перспективе рассматривают себя в качестве туристов (57,1%), то есть интерес снова смещается к эмоционально-эстетическому полюсу. Хотя практический компонент, выраженный в желании работать или учиться в России, также присутствует (22,2% и 20,6% соответственно).

Полученные данные могут служить индикатором для более тщательного отбора тем занятий с учетом интересов обучаемых, поскольку используемые материалы должны не только отвечать инструментальной, практической ориентации студентов, но и создавать эмоционально-эстетические мотивы, удовлетворяя интерес учащихся к русской культуре и в целом развивая интегративную ориентацию на изучения языка, а следовательно, поддерживать их внутреннюю мотивацию.

## **§ 2. Изучение внешней и внутренней мотивации в учебном процессе, выявление элементов программы, а также методов, подходов и инструментов при обучении РКИ**

Во второй части анкеты студентам был предложен ряд вопросов о программе обучения, организации курса, отношении студентов к методике преподавания и типам заданий, к преподавателю, а также об ожиданиях от программы курса в будущем и, кроме того, об их предпочтениях в используемых средствах обучения.

В целом большинство студентов (71,4%) удовлетворено качеством преподавания; 7,9% недовольны, а 20,6% затрудняются ответить. При этом 37,5% выразили недовольство преподавателем, 25% – методикой и 37,7% – другими факторами (количеством академических часов; числом студентов в аудитории; незнанием преподавателем итальянского языка; сложностью программы).

С этими данными коррелируют ответы на вопрос, возникала ли у студентов мысль о том, чтобы бросить изучение русского языка. Здесь мнения учащихся разделились практически поровну: 50,8 % ответили утвердительно и 49,2 % – отрицательно. Основные причины желания отказаться от курса:

о сложность программы и экзаменов (26 студентов, 1 чел. упомянул строгость преподавателя);

о малое количество аудиторных занятий (2 чел.);

о личная слабость при столкновении с трудностями (3 чел.).

И только один студент отметил отсутствие перспектив трудоустройства в текущей социально-политической ситуации.

Открытые ответы студентов об уже пройденных и предстоящих программах курса демонстрируют смещение к внешней негативной мотивации (сложная программа; быстрый ритм при изучении курса; сложный экзамен; не понравился преподаватель) наряду с выражением удовлетворения собственными результатами и ожиданием еще более интересной и мотивирующей программы. При этом многие студенты отметили мотивирующую роль трудностей: 61,9% готовы сталкиваться с трудностями; 34,9% считают их дополнительным вызовом, и только 3,2% – демотивирующим фактором, что подтверждает положительное влияние трудностей на внутреннюю мотивацию.

Таким образом, *сложность программы, отношение к преподавателю и организации подачи материала* являются основными внешними факторами,

отрицательно влияющими на мотивацию студентов. Учитывая, что сложности в освоении материала привели к укреплению внутренней мотивации студентов, можно заключить, что в корректировке программы будущих курсов необходимо прежде всего уделять внимание не столько сложности программы и экзамена, сколько организации материала, методике преподавания, а также роли преподавателя.

Привлекательность материала и методических приемов играет важную роль в организации материала [Щукин 2003, с. 24], поэтому для выяснения необходимости пересмотра дидактического материала и методики преподавания студентам были заданы вопросы о *предпочтениях в видах речевой деятельности (РД), типах упражнений и темах.*

Так, большинство студентов (61,9%) назвало практически значимыми все виды РД, тогда как 30,2% отдали предпочтение устным видам (говорению и аудированию), 4,8% – чтению, 1,6% – письму. Что касается видов упражнений, то 34,9% выбрали разговорные упражнения; 12,7% – письменные и устные переводы; 9,5% – изучение лексики; по 4,8% – аудирование, письмо и грамматику.

Наиболее популярными письменными упражнениями являются перевод (46%) и свободное письмо (36,5%). Студенты предпочитают читать тексты с предтекстовой лексической подготовкой (54%) и аудио-поддержкой (44%); аудирование – с текстовой (50%) или визуальной поддержкой (46,8%). Традиционные упражнения с вопросами оказались наименее популярны (3,2%).

При этом 46% опрошенных считают, что аудирование должно занимать меньше времени, а 41,3% хотели бы уделять ему большую часть урока, что может указывать на чувство тревожности у студентов при аудировании.

В предпочтениях в способе усваивания нового лексико-грамматического контента большинство студентов выбрали ситуации речевого общения (диалоги), аудиовизуальные материалы (фильмы и музыка) и игровые задания.

Анкетирование также выявило интерес студентов к темам программы курса: студенты в основном интересуются обсуждением социально-общественных проблем (36,5%), повседневной жизни (27%) и взаимоотношений (12,7%). Познавательный интерес к русской культуре сосредоточен на литературе (30%), народных традициях (27%), музыке (17,5%), театре и кинематографе (11%).

При возможности выбора сразу нескольких интересующих их тем студенты в основном останавливали свой выбор на следующих: ситуации из повседневной жизни (повседневное общение – 60,3%; увлечения и хобби – 34,9%; учеба в университете – 33,3%; отношения в семье 20,6%), темы культурологии (культура и литература – 54%; праздники и традиции – 42,9%). Чуть реже учащиеся предпочитали актуальные общественно-значимые проблемы (социальные – 42,9%; политические – 28,6%; глобальные – 14,3%). Экология и здоровье вызывают наименьший интерес (9,5% и 6,3% соответственно), при этом вопросы экологии заняли первое место среди скучных тем (30%).

Анализ полученных данных показал, что студенты считают более мотивирующими упражнения с практической направленностью (письменный перевод, свободное письмо, речевые ситуации) и эмоциональной составляющей (фильмы, игры); задания, сочетающие разные виды РД, а также задания с

дополнительными поддерживающими элементами (предтекстовая подготовка; аудирование с текстом или видеорядом).

Следовательно, при подборе и организации дидактического материала важно учитывать не только общепринятые приемы повышения мотивации (создание речевых ситуаций общения, обсуждение и решение проблемных ситуаций, постановка целей, снятие напряжения при помощи игр) [Амитрова, Ковалева 2018, с. 23], но и обращать внимание на предпочтения студентов. То есть сочетать виды разные речевой деятельности; использовать приемы, облегчающие понимание при аудировании, а также уделять больше внимания практическим мотивам. Отношение студентов к темам уроков коррелирует с данными исследования внешней и внутренней мотивации обучения РКИ (см. § 1) и имеет как инструментальную, так интегративную ориентацию.

В общем и целом программа курсов в университете релевантна интересам студентов, однако при отборе материалов для курса следует учитывать преобладание познавательной мотивации в изучении тем повседневной жизни и русской культуры, а также инструментальной ориентации студентов на использование русского языка.

Принимая во внимание важность общепедагогической компетенции преподавателя [Щукин 2006, с. 24] и выявление проблемы с внешней учебной мотивацией студентов, следует отдельно проанализировать их ответы о *роли преподавателя в учебном процессе*. Студенты считают понимание (27%), готовность помочь (25,5%) и терпение (23,8%) наиболее важными личными качествами преподавателя, что согласуется с теорией о важности поддерживающего стимула со стороны учителя для мотивации учеников [Dörnyei 1994, p. 280].

Интересно, что студенты предпочитают коррекцию ошибок преподавателем (82,5%) самокоррекции после подсказок (6,3%) и контроль со стороны однокурсников (0%), что подчеркивает мотивационную роль авторитета преподавателя. Однако здесь не стоит забывать, что авторитет преподавателя укрепляет внутреннюю мотивацию студентов только в том случае, если развивает в ученике автономию и самодетерминацию [Deci & Ryan 2008, pp. 182-183]. Кроме того, строгий внешний контроль не способствует и дружественной атмосфере в классе, являющейся одним из ключевых факторов внешней мотивации [Гладышева 2020, с. 54; Щукин 2006, с. 164, 263], что подтверждается ответами студентов, предпочитающих атмосферу доверия между учениками и преподавателем (54%) и в целом легкую доверительную атмосферу на занятиях (30,2%) атмосфере серьезности (9,5%) и строгой дисциплине (4,8%).

С другой стороны, наиболее мотивирующей эмоцией в освоении русского языка большинство студентов выбрали не чувство радости и веселья (7,5% и 1,6% соответственно), а чувство гордости за собственные результаты (68,3%) и упорство в достижении цели (22,2%), что подтверждает значимость самодетерминации и повышении внутренней мотивации студентов.

Таким образом, роль преподавателя будет более мотивирующей, если он будет оставаться для учащихся авторитетным примером для подражания, применяя свой авторитет для поддержки студентов, создания доверительной обстановки в классе и развития самодетерминации и внутренней интегративной мотивации студентов.

В остальном же внешние факторы мотивации (и в особенности мотивации, связанные с ролью преподавателя в глазах студентов университета), подлежат более подробному рассмотрению в отдельном исследовании.

Для изучения **актуальности инструментов**, используемых в учебном процессе, в анкету были включены вопросы о средствах обучения и использовании информационных технологий (ИТ), повышающих учебную мотивацию благодаря визуализации, интерактивности, гипертекстовости, мультимедийности и персонализации [Загуменникова 2023, с. 169-173].

Как показало анкетирование, среди студентов все ещё более популярны бумажные носители и аудиофайлы (77,4%), а не средства ИТ (мультимедийные сайты – 14,3%; приложения для изучения РКИ – 6,3%; другие технологии – 3,6%), что, вероятнее всего, связано с широким использованием в университете традиционных учебников. Несмотря на активное продвижение в университете платформы *E-Learning Moodle*, она уступает в популярности платформе *MS Teams* (9,5% против 88,9%). Студенты используют *MS Teams* для практических занятий (73% – регулярно, 4,8% – один-два раза в неделю) и решения организационных вопросов (12,7%), тогда как *Moodle* чаще используется для подготовки к экзаменам (58,7% против 3,8% за *Teams*). Бóльшая популярность *MS Teams* объясняется простым интерфейсом, большей возможностью для персонализации и двусторонней коммуникации, то есть для интерактивности.

Стремление к использованию преимуществ ИТ прослеживается в также открытых ответах студентов: они активно используют мультимедийный контент *Youtube, Netflix, Instagram*; интерактивные словари *Reverso, Glosbe, Яндекс-словарь*; приложения *Tandem, Duolingo*, обучающие сайты и мессенджеры и даже чаты GPT для практических упражнений и общения на русском языке. Из этого можно сделать вывод, что данные тенденции следует использовать для более активной мотивации учащихся и организации учебного материала тем способом, который является наиболее привлекательным для нового поколения студентов, даже если полный отказ от традиционной опоры на учебник пока не представляется возможным (в силу сложности ориентации групп студентов в рамках целей и задач программы).

По результатам анкетирования можно заключить, что интерес студентов к изучению РКИ обусловлен **мотивами с инструментальной и интегративной ориентацией**, где наиболее популярными были *прагматические, коммуникативные, эмоционально-эстетические и познавательные мотивы*. Мотивация учащихся зависит как от **внешних факторов** (работа, общение, организация учебного процесса), так и от **интереса к русскому языку и России**: им нравится изучение русского языка, они интересуются нашей страной и стремятся узнать ее лучше.

Учитывая выявленные нами **особенности мотивации студентов**, можно повысить учебную мотивацию и закрепить интерес к русскому языку на долгосрочный период. Для этого, *во-первых*, следует привлекать больше материалов о культуре, литературе, истории России и традициях русского народа; при этом необходимо создавать условия для закрепления интегративной ориентации студентов. Использование лингвострановедческого материала должно иметь место на всех этапах обучения и соответствовать возрасту и интересам учащихся.

*Во-вторых*, важно обращать внимание не столько на сложность программы и экзамена, сколько на организацию материала и методику: нужно и важно создавать и поддерживать познавательные, эмоционально-эстетические мотивы и одновременно развивать практические, коммуникативные мотивы путем создания ситуаций общения и предметного содержания коммуникативной деятельности. Также необходимо обеспечить разнообразие учебного материала для группового и самостоятельного обучения, привлекая цифровые технологии для активной внутренней и внешней мотивации учащихся.

*В-третьих*, необходимо уделить особое внимание привлекательности самого учебного процесса и роли преподавателя, которая заключается в качественной и креативной передаче знаний. Преподаватель не должен допускать монотонности занятий; для сохранения интереса к русскому языку необходим постоянный поиск новых мотивов, способов и приемов обучения. Например, на первом курсе это могут быть различные виды фонетической зарядки, скороговорки, игры, разыгрывание диалогов по ролям и т.п. На более продвинутых уровнях это должны быть более сложные игры с ситуациями реального общения; обсуждение актуальных тем, интересных студентам; мероприятия, где студенты могут общаться на изучаемом языке. На старших курсах можно привлекать студентов к проектным заданиям, связанным с реальной жизнью, к соавторству и др.

Преподаватель может использовать различные методики, но в основе всегда должна быть организация реального общения, в котором учащийся самостоятельно находит мотивы для интеграции новых для себя элементов языка и культуры.

### **Литература**

1. Амитрова М.В., Ковалёва С.С. Основные приёмы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №9. С. 21-25. / [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-priyomy-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (Дата обращения: 02.10.2024).
2. Гладышева М.К. К вопросу о мотивации в обучении РКИ на современном этапе. / Людчик Н.Н., Шарапа А.А. // Лингводидактика: Материалы VII Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 23 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: С.И. Лебединский (гл. ред.) и др. – Минск: БГУ, 2020. – С. 51-56.
3. Загуменникова Н.В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2023. № 1. Часть 1. – С. 165-178.
4. Зимняя И. А. Психология изучения иностранных языков в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
5. Лукина Я. В. Зависимость мотивации при выборе и изучении иностранного языка от образа страны изучаемого языка. 2008. / [Электронный ресурс] URL: <https://textarchive.ru/c-2130441-pall.html> (Дата обращения: 11.09.2024).
6. Седова Е. А. Теоретические предпосылки формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку студентов технического ВУЗа. // Молодой ученый. 2010. № 1-2 (13). Т. 2. – С. 220-224. / [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/13/1186/> (Дата обращения: 23.06.2024).



7. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
8. Abbas, P. G. A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. // I. J. Modern Education and Computer Science. 7. pp. 9-16.
9. Deci, E. L., Ryan, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. No. 3. pp. 182-185.
10. Dörnyei, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. 1994. (78)3. p. 273-284.
11. Gardner, R. C. 1985. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Arnold Publishers. p. 205.
12. Gardner, R. C. Integrative Motivation: Past, Present and Future // Public lectures. Department of Psychology University of Western Ontario. 2005. p. 27. / URL: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> (Дата обращения 03.09.2024).

**Y.V. Nekrasova**

Teacher of the Russian as foreign language  
at the University of Naples “L’Orientale”  
Napoli, Italy  
e-mail: ynekrasova@unior.it

**I.V. Novikova**

Teacher of the Russian as foreign language  
at the University of Naples “L’Orientale”  
Napoli, Italy  
e-mail: inovikova@unior.it

## **FORMATION OF MOTIVATION IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF NAPLES “L’ORIENTALE”**

**Abstract.** The article is devoted to motivational aspects in teaching RAFL in groups of Italophone students at the University of Naples “L’Orientale”. The research is based on a questionnaire survey. The survey allowed to identify the following: preferences in choosing to study Russian, future profession, students’ interests in relation to the Russian language and Russia, expectations of the graduates as well as the evaluation of the didactic process in order to adjust the method, approach and tools in the teaching process. The article presents the analysis of the obtained data, identifies the most significant vectors of students’ motivation concerning both the subject of study and the methodology of teaching RAFL, and proposes solutions to increase students’ motivation.

**Keywords:** Russian as a foreign language (RAFL), RAFL motivation in RAFL classes, extrinsic and intrinsic motivation, Russian language in L’Orientale, preferences of Italian-speaking students.

**Ш.М. Султанова**

ms.sultana74@mail.ru

доктор филологических наук,  
заведующая кафедрой русского языка  
и литературы Университета Альфраганус  
Ташкент, Узбекистан

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ / НА КУРСАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье дано эмпирическое описание и представлен обзор теоретических исследований феномена билингвизма в современном полилингвальном и поликультурном Узбекистане, описаны преимущества владения иностранными языками, в частности русским языком. Осуществлен анализ истории распространения русского языка на территории Узбекистана и современного состояния преподавания данного языка. Рассмотрены проблемы преподавания русского языка в школе и предложены возможные пути их решения. Отмечается, что основной предпосылкой распространения и популяризации иностранного языка является не только особое внимание преподаванию языка в школе, но также – интенсивному обучению на языковых курсах.

**Ключевые слова:** русский язык как второй, межкультурное общение, толерантность, межкультурная компетентность

В современном мире большинство населения Земли владеет как минимум двумя языками. Историческое сосуществование двух и более народов, говорящих на разных языках, на одной территории и, как следствие, необходимость выбора языка или языков межгруппового/межэтнического общения является основным условием естественного многоязычия. Имеющее многовековую историю данное явление в настоящее время регулируется в рамках языковой политики государств, которая закрепляется конституциями или законами.

Вопросами многоязычия уже давно интересуются ученые мира. В том числе исследователи билингвизма Д. Хамерс и М. Бланш, которые отмечают, что само понятие «билингвизм» до сих пор не имеет однозначного научного определения и четких критериев, а дискуссии по поводу того, что в точности стоит за этим словом, продолжают по сей день [Hamers, Blanc 2000].

Американский лингвист, профессор, специалист по проблемам прикладной лингвистики С. Крашен, отмечая особенности изучения второго языка взрослыми людьми, указал на принципиальную разницу между понятием «усвоение», которое считается подсознательным или естественным процессом, и понятием «изучение», которое классифицируется как сознательный или контролируемый процесс.

Необходимым условием усвоения является значимое взаимодействие в языке, т. е. естественное общение, если говорящие акцентируют внимание не на форме высказываний, а на передаче или понимании сообщений; в этом процессе нецелесообразно исправлять ошибки или уточнять правила. Наоборот, при сознательном обучении полезно исправлять ошибки и объяснять правила [Krashen 1988, с. 2].

Исследователь также противопоставляет два вида языковой среды: искусственную, или формальную, среду учебных классов при изучении и естественную, или неформальную, среду при усвоении [Krashen 1988, с. 40].

Учитывая особенности социального общения билингвов и многоязычных людей, исследователи ставят проблему определения культурной идентичности билингвов, связанную с вопросом о соотношении языка и культуры в целом. По мнению известного советского и российского лингвиста Е.С. Кубряковой, «нет и не может быть таких языковых явлений, которые не носили бы прямых или косвенных отпечатков той культуры, в которой они были некогда созданы» [Кубрякова 2012, с. 129].

С точки зрения психолингвистики язык не существует сам по себе, а используется в общем поведении человека, которое имеет свое значение в рамках конкретной культуры. То есть язык и есть проявление культуры или одна из переменных, которые определяют культуру [Замятин 2012, с. 5].

Однако происходит и обратный процесс – языковое поведение формирует культуру. Предполагается, что носители нескольких языков имеют бóльший опыт общения и могут лучше преодолевать его трудности и чувствовать себя увереннее в общении с людьми других культур. Известный французский лингвист Франсуа Грожан отмечает, что в целом бикультурных людей меньше, чем билингвов. По его мнению, всем бикультурным людям присущи следующие характеристики: они живут в двух и более культурах; частично адаптируются к этим культурам с точки зрения своих взглядов, ценностей, поведения и прочего; являются частью этих культур, смешивая аспекты данных культур. Главная разница между *многоязычием* и *культурным плюрализмом* состоит в том, что билингвы обычно могут в определенных ситуациях исключать один из языков и использовать только другой, в то время как носители двух культур в монокультурной среде не всегда могут стереть характеристики другой культуры [Grosjean 2010].

При этом отмечается и положительная связь между уровнем многоязычия определенного человека и уровнем *когнитивной эмпатии*, что означает способность понимать мысли и переживания других людей. Также обратная связь возможна тогда, когда индивиды с высоким уровнем когнитивной эмпатии более активно осваивают и используют иностранные языки и, следовательно, достигают более высокого уровня многоязычия [Dewaele 2012].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что билингвов можно считать не только многоязычными, но зачастую и поликультурными людьми вне зависимости от того, формируется ли билингвизм естественным путем, в процессе обучения, или после перемещения на длительное время в другую лингвокультуру, поскольку успешное использование языка невозможно без знания соответствующей культуры.

Двужызычный человек может идентифицировать себя с двумя языковыми сообществами и быть знакомым с двумя культурными традициями или, по крайней мере, понимать две разные культуры. Это дает ему возможность лучше понимать цель собеседника, его культурные установки, а также обеспечивает его преимущество перед одноязычными людьми в межкультурной коммуникации.

Среди многочисленных функций языка можно особо выделить ту, которая отражает мир человека, хранит культуру и передает ее из поколения в поколение.

Благодаря этой функции язык играет важнейшую роль в формировании личности, национального характера, народа, нации. Еще в XIX веке в лингвистической концепции немецкого философа и педагога В. фон Гумбольдта (учении о тождестве «духа народа» и его языка) поднимается вопрос взаимодействия языка и культуры, представляющий научный интерес для специалистов – культурологов, лингвистов, философов.

Языковое образование является одним из важных приоритетов государственной политики Республики Узбекистан. В области межкультурного развития и интернационального воспитания нового поколения граждан большое значение придается углубленному изучению иностранных языков, что способствует повышению интеллектуального потенциала молодежи, приобретению обширных знаний и профессиональных навыков.

В данной работе мы рассмотрим вопрос преподавания иностранных языков, в частности русского, в школах многонационального Узбекистана и выдвинем свои предложения по решению актуальных проблем в данной сфере.

На наш взгляд, для изучения данной проблемы целесообразно обратиться к истории. В нашей стране к началу XX века больше внимания уделялось изучению восточных языков и русского языка, а с 60-х годов прошлого века внимание стало уделяться изучению европейских языков. Постановления №3485 «О подготовке преподавателей иностранных языков» и №3488 «Об улучшении преподавания иностранных языков в школе», принятые правительством Советов в 1947 году, привели к некоторому оживлению преподавания иностранных языков в Узбекистане, тогда как до этого времени в некоторых школах в качестве иностранного языка преподавали только немецкий язык. В связи с этим в целях налаживания и совершенствования преподавания иностранных языков в республике были приняты вышеуказанные постановления. В частности, была определена задача проведения работ по следующим направлениям:

- расширение и совершенствование подготовки учителей;
- организация преподавания иностранного языка в школах, где он не преподавался;
- распределение изучаемых западноевропейских языков по соответствующим вузам;
- обеспечение образовательных учреждений учебной литературой;
- усиление контроля над повышением качества образования.

Несмотря на создание Ташкентского педагогического института иностранных языков, проблема нехватки преподавателей иностранного языка во всей республике, особенно в сельской местности, не была устранена. В связи с этим в 1950 году правительство приняло постановление «Об организации подготовки учителей иностранного языка» на филологических факультетах всех вузов Узбекистана начиная с 1951/1952 учебного года. К тому же для узбекских студентов было зарезервировано по 30 мест в высших учебных заведениях таких городов, как Киев, Одесса, Днепрпетровск и Харьков.

Привлечение к обучению иностранным языкам местного населения имело большое значение, поскольку в школах обучение велось на узбекском языке. Учителя должны были знать родной язык учащихся, чтобы представлять себе

трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения. Таким образом, к началу 1970-х годов стала решаться проблема подготовки учителей иностранных языков – представителей местной национальности.

Подготовка программ для узбекских школ имеет свою историю. В 1968 году впервые прошло обсуждение и был опубликован проект программы обучения на русском языке. С 1970/1971 учебного года эта программа стала внедряться в школах (до этого в узбекских школах использовались переводные копии программ, предназначенных для русскоязычных). Таким образом, начиная с 60-х годов XX века школы обеспечиваются не только учебниками, но и методическими программами.

В последние десятилетия в системе образования Узбекистана наблюдается процесс актуализации роли иностранных языков. Известно, что многие наши предки наравне со своим родным языком свободно владели несколькими иностранными языками. Благодаря изучению языков они совершенствовались свои знания и потому запомнились как полиглоты. Большая часть мыслителей Средневекового Востока свободно владели несколькими языками. Среди них особо выделялся великий мыслитель Абу Наср аль-Фараби, знавший, как свидетельствуют источники, более 70 языков.

Знание многих языков было широко распространено во второй половине XIX и середине XX веков. Просвещенные джадиды призывали людей изучать иностранные языки, так как знание иностранного языка давало возможность изучать историю, культуру и быт других народов. Языковая концепция Бехбуди, также хорошо знавшего несколько языков, была сформулирована в его статье «Нам нужно знать не только два, но и четыре языка». Он считал, что знание многих языков необходимо для развития нации.

Уважаемый президент Узбекистана Шавкат Мирзиёев, анонсируя создание Агентства по популяризации изучения иностранных языков при Кабинете министров, заявил: *«Мы поставили цель стать конкурентоспособным государством. Отныне каждый выпускник школы, лицея, колледжа и вуза должен знать в совершенстве минимум два иностранных языка»* [Мирзиёев Ш.М. 2021].

Реализации законодательных документов, связанных с популяризацией и поощрением овладения иностранными языками, способствуют следующие льготы для абитуриентов Узбекистана:

- абитуриенты вузов освобождаются от экзамена по языку при наличии национального или международного сертификата определенного уровня;
- прием абитуриентов на специальности магистратуры осуществляется без сдачи экзаменов на основе баллов диплома бакалавриата и сертификата по иностранному языку.

В соответствии с постановлениями правительства Узбекистана государство берет на себя ответственность за подготовку педагогических кадров по иностранным языкам. В частности, всем преподавателям, которые подтверждают знание русского языка на уровне C1, устанавливается доплата к зарплате в размере 50 процентов, что стимулирует их развивать свои языковые компетенции и навыки, повышать квалификацию, создавать новые учебники. Не секрет, что преподаватели иностранного языка сегодня – люди дела и настоящие подвижники.

Они находятся в постоянном поиске наиболее действенных путей для организации учебного процесса, перерабатывают сложную теорию в увлекательную практику.

Как известно, Министерство народного образования Республики Узбекистан, Министерство просвещения Российской Федерации и благотворительный фонд Алишера Усманова «Искусство, наука и спорт» запустили совместный проект «Класс!» («Зўр!»), направленный на повышение качества преподавания русского языка и общеобразовательных предметов на русском языке в Республике Узбекистан. Меморандум о реализации проекта подписан в октябре 2020 года.

В ходе подписания меморандума основатель фонда «Искусство, наука и спорт» Алишер Усманов направил участникам мероприятия видеообращение со следующими словами:

«Россия и Узбекистан неразрывно связаны друг с другом общей историей и культурным наследием. Я сам закончил русскоязычную школу, поэтому мне особенно приятно поддерживать такую долгосрочную и стратегическую инициативу Правительства Узбекистана, Министерства просвещения Российской Федерации по обучению русскому языку на моей исторической родине. Уверен, что это не просто поддержка образования, но и поддержка наших общих традиций, наших талантов. Эта инициатива будет успешна и будет востребована среди всего населения Узбекистана, поэтому я желаю ей огромных успехов» [Стартовал проект «Класс!»... 2024].

На первом этапе реализации проекта «Класс!» 32 российских методиста приехали в Узбекистан, чтобы провести мониторинг текущего уровня владения русским языком преподавателей и учащихся местных школ. По итогам всех этапов программы её смогут пройти около 30 тысяч узбекских учителей русского языка.

Надо отметить, что были предприняты недобросовестные попытки политизировать этот, столь важный для будущего тысяч школьников Узбекистана проект, тогда как его главная цель – сделать наших выпускников высокообразованными людьми, конкурентоспособными на мировом рынке.

На сегодняшний день в нашей стране – более двух тысяч школ, обучение в которых ведется не на узбекском языке. В русскоязычных классах учатся около 600 000 учащихся. По своему количеству школы с русским языком обучения в Узбекистане занимают второе место после школ с обучением на узбекском языке. Значимая социальная роль русского языка отражается и в деятельности средств массовой информации – большинство информационно-развлекательных программ транслируется на узбекском и русском языках. Многими жителями республики, особенно крупных городов, русский язык воспринимается как язык-посредник в полиэтнической среде, а для работников различных сфер деятельности русский – это язык-носитель научно-технической информации.

Стоит отметить, что очень высок спрос со стороны родителей на русскоязычные школы и города Ташкента, и областных центров. Несмотря на трудности обучения (поскольку дома они не говорят по-русски), многие родители стараются отдать своих детей именно в русскоязычную школу. Однако фактически такие ученики испытывают в школе трудности с освоением других предметов на языке, которого они не знают.

По данным экспертных заключений, в связи с тем, что русский язык в Узбекистане активно используется для межнационального общения, обучение на русском языке ведется уже в 862 школах. Однако сегодня преподавание русского языка в школах, лицеях, колледжах и вузах зачастую не достигает ожидаемых результатов, что заставляет задуматься о проблеме изучения и преподавания русского языка не только специалистов-русистов. Молодые люди не только не помнят правила грамматики или не умеют, когда это необходимо, декламировать стихи, заучиваемые ими годами, но даже просто не говорят по-русски. Что, однако, не дает нам права умалять профессиональные достоинства большинства наших учителей.

На наш взгляд, проблема заключается в недостаточном количестве учебных часов, в существующих на сегодняшний день программах и в несоответствии учебников программе, а также в методах обучения, применяемых годами! Дело в том, что тот человек, который не смог за несколько лет выучить язык в школе, способен выучить его за короткое время (например, месяцев за шесть) с репетитором или на интенсивных курсах.

Следует сказать, что не все учителя обладают навыками репетиторства. Главное, что репетитор понимает проблему ребенка – он знает, чему учить, как учить и когда учить! А именно:

- он не загружает и не утомляет ребенка ненужной, лишней информацией;
- в его речи есть логика, потому что он понимает суть каждого произносимого правила;
- он рационально тратит время, отведенное на урок;
- он сконцентрирован на полученных ребенком знаниях, а не на времени, проведенном на уроке, и ежемесячной зарплате; ведь его признание, успех и увеличение материального дохода связаны с результатами учебы и будущими достижениями его учеников. А самое главное, что у него есть чувство ответственности за свой доход!

Не секрет, что количество репетиторов разного уровня увеличилось на фоне растущего спроса на изучение русского языка. К сожалению, многие наши молодые люди идут на языковые курсы по объявлениям на улицах и попадают к некомпетентным, малоопытным или даже неграмотным учителям, не имеющим конкретных программ и учебников, а порой просто обращаются к специалистам из других областей, но носителям русского языка. Один из моих учителей говорил, что «умение говорить на языке и умение говорить о языке – совершенно разные понятия». Владение языком не говорит о компетенции в отношении преподавания, поэтому очень важно, чтобы учитель был профессионалом своего дела! И очень важно, чтобы все желающие изучать русский язык имели возможность заниматься с такими профессионалами.

В процессе изучения нами информации об учебных центрах в Ташкенте и в других городах Узбекистана было установлено, что в основном эти центры имеют названия на английском языке: «ROYAL EDUCATION», «REGISTON», «REAL SCIENCE», «HOPE FOR GALAXY», «GALAKTIKA – ВЕСТМИНСТЕР», «SMART EDU», «ABACUS STUDY», «ACADEMY OF ARABIC», «ADVANCED SCHOOL», «ALPHA ACADEMY», «ENGLISH CENTRE», «BOSTON ACADEMY», «BRAIN

*TRAIN*» и т.д. Это говорит об их ориентированности на обучение английскому языку.

Возникает вопрос: почему нет учебных центров с символическими названиями, выражающими популярные концепты русского мира?

Хотелось бы отметить, что современная молодежь Узбекистана, в отличие от представителей старшего поколения, стала больше изучать английский язык на уровне международных стандартов ***не в школе, а в учебных центрах!*** Однако это не говорит о том, что молодые люди не желают изучать русский язык – наоборот, их очень много. Проблема в том, что опытных репетиторов по русскому языку мало и у них нет единой программы.

Исходя из вышеизложенной проблемы, считаем целесообразным представить свои предложения по поддержке и популяризации изучения русского языка:

- организация подготовительных курсов по ТРКИ в крупных городах Узбекистана;
- организация курсов русского языка в школах и обеспечение их компетентными специалистами;
- организация курсов переподготовки преподавателей русского языка, поскольку все они обучались в вузах по старым программам, предназначенным для преподавания русского языка как родного или неродного;
- организация курсов подготовки репетиторов по русскому языку с целью расширения масштаба деятельности проекта и обеспечения компетентными репетиторами других учебных центров;
- поддержка одаренных учащихся, имеющих достижения по русскому языку в виде предоставления им бюджетных мест в вузах России и Узбекистана;
- организация при посольстве России Центра по обучению русскому языку и подготовительных курсов для одаренной молодежи по подготовке к поступлению в российские вузы;
- организация программы *Work and Travel* (летняя работа в России) для студентов университетов, обучающихся по направлениям «Филология и обучение языкам (русский язык)» и «Родной язык и литература (русский язык и литература)»;
- организация лингвострановедческой практики для студентов направления «Филология и обучение языкам (русский язык)» в регионах России.

Нужно отметить, что значительные результаты в распространении и популяризации английского языка в Узбекистане были достигнуты не за счет обучения данному языку в школе, а за счет курсов английского языка, а также совершенной программе, методике обучения и системе оценки результатов.

Исходя из этого считаем целесообразным направить средства, выделяемые на поддержку преподавания русского языка в школах, на интенсивные языковые курсы русского языка, поскольку современная молодежь за короткий срок стремится получить конкретный результат – устроиться на работу и обрести финансовую независимость. Если раньше в существовавшей образовательной системе, в традиционном понимании язык воспринимался как объект изучения, то на сегодняшний день наблюдается тенденция ***изучения языка как средства***



*овладения другими знаниями и навыками*, поскольку имеется большой спрос именно на специалистов современных профессий со знанием языка, умеющих применять полученные знания в профессиональных сферах деятельности.

Популяризация многоязычия и поддержка изучения иностранных языков способствует лучшему пониманию национальных традиций и других культур, проникновению в эти культуры, расширению знаний и возможностей по изучению гражданами Узбекистана языков других народов, сотрудничеству в любых областях общественной жизни, что является стратегической целью не только языковой политики, но и безопасности государства.

Таким образом, можно отметить, что многие языки перестают существовать в качестве просто языка обучения/преподавания, и поэтому становится очевидной необходимость создания инновационной стратегии иноязычного образования, отвечающей духу времени.

Хочется подчеркнуть, что мероприятия, посвященные актуальным проблемам преподавания русского языка, помогают специалистам из разных стран не просто делиться удачным опытом с единомышленниками, но и получать поддержку и одобрение профессионального сообщества.

## **Литература**

1. Замятин К., Пасанен А., Саарикиви Я. Как и зачем сохранять языки народов России? – Хельсинки: Vammalan Kiijaraino Oy, 2012. – 179 с.
2. Кубрякова Е. С. Лингвокультурологический статус драмы // В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. – М.: Знак, 2012. – С. 128-146.
3. Dewaele J.M., Wei L. Multilingualism, empathy and multicompetence // International Journal of Multilingualism. 2012. September. P. 1-15.
4. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press, 2010. 276 p.
5. Hamers J.F., Blanc M.H.A. Bilinguality and Bilingualism. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 468 p.
6. Krashen S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New Jersey: Prentice-Hall International, 1988. 150 p.
7. Речь Президента Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёева / [Электронный ресурс] URL: <https://kun.uz/ru/news/2021/05/06/mirziyoyev-sosleduyushchego-goda-znaniye-inostrannykh-yazykov-budet-obyazatelnyum> (Дата обращения 23.03.2023).
8. Стартовал проект «Класс!», направленный на повышение качества преподавания русского языка в Узбекистане / [Электронный ресурс] URL: <https://www.uzdaily.uz/ru/startoval-proekt-klass-napravlennyi-na-povyshenie-kachestva-prepodavaniia-russkogo-iazyka-v-uzbekistane/> (Дата обращения 11.11.2024)
9. ЎзМДА. Фонд Р-94, 5-рўйхат, 4977-йиғма жилд. / Приказы и инструкции Министерства Высшего Образования СССР о подготовке преподавателей иностранных языков в школах Уз.ССР.

**Sh.M. Sultanova**

Doctor of Philology),

Head of the Department of Russian language and Literature

of the Alfraganus University

Tashkent, Uzbekistan

e-mail: ms.sultana74@mail.ru

## **RUSSIAN IN SCHOOL / COURSES: PROBLEMS AND PROSPECTS OF TEACHING**

**Abstract.** The article provides an empirical description and an overview of the theoretical study of the phenomenon of bilingualism in modern, multilingual and multicultural Uzbekistan, the advantages of foreign languages, in particular the Russian language. The analysis of the history and experience of the spread of the Russian language in Uzbekistan and the current state of teaching this language is carried out. The problems of teaching the Russian language at school are considered and possible solutions are proposed. It is noted that the main prerequisite for the dissemination and popularization of a foreign language is paying special attention not only to teaching the language at school, but also to intensive training in language courses.

**Keywords:** multilingualism, bilingualism, Russian language, school/language courses, modern youth.

**Габриела Турисова**  
gabriela.turisova@unipo.sk  
кандидат филологических наук,  
преподаватель РКИ Института русистики  
филологического факультета Прешовского университета,  
методист Русского центра в Прешове  
Прешов, Словакия

## **СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ПРЕШОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ВОСТОЧНОЙ СЛОВАКИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается позиция и статус русского языка как иностранного в Прешовском университете в городе Прешове, в восточной части Словакии. Анализируется актуальное положение русского языка в вузе, количество студентов, изучающих русский язык как иностранный, специфические особенности и история русистики в словацком вузе. В статье представлены учебные направления и программы Института русистики филологического факультета Прешовского университета.

**Ключевые слова:** Словакия, Прешовский университет, русский язык как иностранный, РКИ, статус русского языка, русистика в вузе

### **Введение**

Прешов – третий по величине город Словакии, насчитывает около 82 тысяч жителей. Его часто описывают в таких крылатых выражениях, как «*Жемчужина Восточной Словакии*», «*Афины над Торисой*» и др. Здесь находится один из крупнейших университетов Словакии – Прешовский университет, а сам Прешов считается самым студенческим городом Словакии. Кроме того, Прешов вместе с городами Братислава, Трнава и Кошице образуют центр старейших культурных и научных центров Словакии.

Прешовский университет в Прешове – государственный университет с комплексной аккредитацией, в котором обучается около 12 500 студентов и работает около 1000 преподавателей. Университет состоит из восьми факультетов: греко-католический богословский факультет; православный богословский факультет; педагогический факультет; философский факультет; факультет гуманитарных и естественных наук; факультет здравоохранения; факультет менеджмента, экономики и торговли и факультет спорта. Один из названных факультетов – философский факультет, в рамках которого работает Институт русистики.

### **История и современность Института русистики**

Институт русистики был создан в 2014 году, однако он является частью научно-педагогического института с 60-летней историей. История Института русистики тесно связана с бывшим Кошицким филиалом педагогического факультета Словацкого университета в Братиславе (1947-1952). В процессе развития

высшего образования в восточной Словакии с 1952-го по 1953 год Кошицкий филиал педагогического факультета Словацкого университета в Братиславе постепенно становился независимым университетом. В 1953-1954 гг. был создан филологический факультет Педагогического университета в Прешове, а в рамках этого факультета – кафедра русского языка и литературы. С этого момента можно говорить об истории прешовской русистики.

К юбилейной 60-летней дате был издан сборник статей, посвященный 60-летию прешовской русистики. Сборник был издан под названием: «*Институт русистики философского факультета Прешовского университета в г. Прешов. Исследования и материалы*» [Antoňáková, Sabolová 2016]. В сборнике размещены статьи словацких и зарубежных авторов из разных вузов и городов России, с которыми тесно сотрудничал институт. Кроме научных статей, в сборнике опубликованы также воспоминания выпускников и преподавателей Института русистики.

На данный момент в институте проводится подготовка учителей и преподавателей русского языка и литературы, устных и письменных переводчиков с русского языка и на русский язык, а также специалистов по русскому языку и культуре, обладающих навыками перевода. Помимо научно-исследовательской деятельности сотрудники института занимаются исследованиями в области теоретической лингвистики, лингвокультурологии, истории русской литературы, переводоведения, дидактики русского языка и художественного перевода в рамках различных грантов и проектов. Институт русистики был организатором или соорганизатором многих международных конференций. Сотрудники института активно участвуют в международных научных конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации и мастер-классах.

Последние 20 лет Институт русистики активно занимается исследованиями в области лингвокультурологии, о чем свидетельствует множество научных монографий и статей, в том числе две коллективные монографии сотрудников института. Первая часть монографии была издана в 2020 году под названием: «*В поисках российских ценностей I – Hľadanie ruských hodnôt I*» [Гузи, Мертова 2020a]. В этой части монографии опубликованы научные исследования следующих авторов: Й. Сипко, Л. Гузи, Д. Антопяковой и А. Петриковой. Во второй части «*В поисках российских ценностей II – Hľadanie ruských hodnôt II*» [Гузи, Мертова 2020б] опубликованы научные труды Й. Сипко, Н. Мертовой и М. Благо. В приведенных коллективных монографиях представлены подробные лингвокультурологические исследования русской литературы, исторического нарратива, политического дискурса, медиадискурса, СМИ, фразеологии, паремиологии и религиозного дискурса.

### **Учебные направления и программы Института русистики**

В рамках педагогической деятельности Институт русистики предлагает обучение по двум учебным направлениям и различным учебным программам. Все программы реализуются как в бакалавриате, так и в магистратуре. Институт русистики философского факультета Прешовского университета предлагает студентам обучение по следующим учебным направлениям и программам:

- Учебное направление: **Преподавание и педагогические науки.**

Программа обучения: *«Русский язык и литература»*. Возможны следующие комбинации: преподавание английского языка и литературы, французского языка и литературы, немецкого языка и литературы, словацкого языка и литературы, украинского языка и литературы, венгерского языка и литературы, цыганского языка и литературы, русинского языка и литературы. А также преподавание истории, эстетики, этического воспитания, философии, биологии, экологии, физики, географии, музыкального искусства, математики, педагогики, технических дисциплин или преподавание технологии. Студенты выбирают прежде всего комбинацию с английским языком и культурой (или с историей или географией).

- Учебное направление: **Филология.**

Учебная программа: *«Русский язык и культура»* (письменный и устный перевод, в комбинации). Возможны комбинации с английским языком и культурой, французским языком и культурой, немецким языком и культурой, украинским языком и культурой, а также со словацким языком и культурой.

- Учебное направление: **Филология.**

Учебная программа: *«Русский язык»*, так называемые *«Русские студии»* (словацк: *Ruské štúdiá*). Выпускник данной программы «может работать в сфере культуры и туризма благодаря своим лингвистическим и культурным компетенциям, а также в качестве независимого эксперта в рамках проектов международного сотрудничества на малых и средних предприятиях». Кроме того, он «способен обеспечить письменный и устный перевод профессиональных текстов, в том числе текстов экономической, культурной и социальной направленности, а также юридических документов» [Образовательные программы...].

Нужно подчеркнуть, что все учебные программы реализуются в бакалавриате и магистратуре. Кроме того, что Институт русистики предлагает разные учебные программы по специальности русский язык, в Прешовском университете студенты всех факультетов и специальностей могут также изучать русский язык в качестве дополнительного предмета, по выбору. Преподавание русского языка в Прешовском университете обеспечивает *«Центр непрерывного и компетентного обучения»* (словац.: *Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania*), на котором действует так называемый *«Институт языковых компетенций»* (словац.: *Ústav jazykových kompetencií*), где студенты могут выбирать разные иностранные языки, в том числе и русский.

Студенты изучают русский язык на разных уровнях – от начального (некоторые даже с нуля) до продвинутого. Кроме того, факультет менеджмента, экономики и торговли также предлагает своим студентам возможность изучать русский язык как предмет по выбору, так как на факультете менеджмента, экономики и торговли обучается много русскоговорящих студентов с Украины. На некоторых специальностях факультета менеджмента русский язык даже изучается как обязательный предмет. Подробнее про обучение русскому языку как иностранному для менеджеров-нефилологов рассматривает в своих статьях Л. Гузи [Guzi 2020]; при этом особое внимание уделяется именно филологической составляющей в обучении этих студентов [Guzi 2023].

### **Количество студентов, изучающих русский язык**

В Институт русистики Прешовского университета за последние годы ежегодно поступало от 40 до 60-ти студентов, которые изучали русский язык по учительской программе в комбинации с другим предметом (иностранные языки, история, география и т.д.). По программе переводоведения будущие переводчики осваивают две равноценные специальности – русский язык и культуру наряду с одним из мировых языков (например, английский язык и культура, немецкий язык и культура и т.п.). Есть возможность комбинации русского и украинского языков, так как в Словакии проживает немало граждан Украины. Для украинцев (причем именно с Закарпатья) Прешовский университет является одним из лучших вариантов получения гуманитарного образования в Словакии. Сотни студентов с Украины учатся на данный момент именно в Прешовском университете, и их количество растет с каждым годом. Прешов для студентов с Украины особенно привлекателен именно географическим положением, так как расположен близко к границе.

В 2024 году в Институт русистики поступили 13 студентов-первокурсников по учебной программе «*Русский язык и культура*» (*устный и письменный перевод*, в комбинации). Самая востребованная комбинация уже несколько лет – с английским языком, но кроме того, в этом году поступила одна студентка, у которой русский сочетается с французским языком, у двух студентов – комбинация с украинским языком, а также у двух студентов – комбинация русского языка со словацким. По учебной программе «*Русский язык и литература*» (*преподавание и педагогические науки*) в Институт русистики в 2024 году поступили девять студентов, а по учебной программе «*Русские студии*» в этом году – пять студентов-первокурсников. В 2023 году в Институт русистики поступили 15 студентов-первокурсников по учебной программе «*Русский язык и культура*» (*устный и письменный перевод*, в комбинации). На учебную программу «*Русский язык и литература*» (*преподавание и педагогические науки*) поступило в 2023 году только пять студентов. К сожалению, в этом году по учебной программе «*Русские студии*» в институт не поступила ни одна заявка.

На факультете менеджмента, экономики и торговли ежегодно русский язык как дополнительный предмет выбирают приблизительно 120 студентов из разных учебных программ всего факультета. На данном факультете русский язык считается самым востребованным иностранным языком. Это связано с тем, что на факультете обучается большое количество русскоговорящих студентов с Украины. Можно сказать, что интерес к изучению русского языка в Прешовском университете не снижается, знание русского языка востребовано. На сегодняшний день студенты прежде всего выбирают комбинацию русского и словацкого языков, так как чувствуют необходимость владения иностранными языками.

### **Заключение**

Русистика в Прешовском университете в Прешове имеет многолетнюю традицию. В издании, вышедшем к пятидесятилетию прешовской вузовской русистики, было подчеркнуто, что «русистика в Словакии – это фундаментальное научно-исследовательское направление, в рамках которого выросло не одно

поколение ученых-русистов, известных не только в нашей стране, но и за ее границами» [Klimčuková, Jefonová 2009, с. 98]. Также было отмечено, что «в число центров словацкой русистики входит город Прешов, расположенный на востоке Словакии» [там же].

За годы своего существования прешовская русистика действительно прошла большой путь. Здесь прошли обучение несколько поколений эрудированных русистов, которые на данный момент преподают в различных школах, в том числе и в билингвальных русско-словацких гимназиях, а также работают переводчиками или трудятся по другим специальностям, но при этом ежедневно работают с русским языком. Как подчеркивает Н.П. Щипанская, в Прешове русистика «выходит далеко за пределы Восточной Словакии, занимая своё особое место в Международном движении за русский язык и русскую культуру» [Щипанская 2016, с. 245].

О том, что русистика в Прешове имеет долголетнюю традицию, подчеркивает также и открытие Фондом «Русский мир» в Прешове, на площадке Прешовского университета Русского центра. Его торжественное открытие состоялось 20 ноября 2018 года. Начало деятельности Русского центра в Прешове вызвало большой интерес среди преподавателей, студентов, сотрудников университета, соотечественников, а также всех друзей нашего университета.

Русский центр в Прешове стал 113-й площадкой для изучения русского языка и русской культуры из тех, которые Фонд «Русский мир» создаёт в разных странах по всему миру. В рамках работы Русского центра были проведены сотни мероприятий, целью которых является популяризация русского языка и русской культуры, в том числе научные, образовательные, научно-популярные, культурные и общественные.

Институт русистики тесно сотрудничает с начальными и средними школами, гимназиями и университетами, учащиеся которых регулярно посещают наши мероприятия. Как утверждает доцент Прешовского университета Дарина Антоňакова, «прешовская русистика всегда откликалась на актуальные проблемы, происходящие в языке, речи, обществе, но не оставляла в стороне и область воспитания, образования и обучения студентов, будущих учителей, переводчиков и культурологов» [Антоňакова 2016, с. 36]. Будем стараться сохранять, продолжать и развивать этот достойный путь русистики в Прешове.

## **Литература**

1. Antoňáková, D., Sabolová, D., 2016. Институт русистики философского факультета Прешовского университета в г. Прешов // Исследования и материалы [сборник статей, посвященный 60-летию прешовской русистики]. Darina Antoňáková, Drahomíra Sabolová (eds.), Прешов: Прешовский университет в Прешове, с. 276, ISBN 978-80-555-1605-9.
2. Guzi, E., 2020. Ruský jazyk ako cudzí v prostredí vysokoškolského vyučovania a prípravu manažérov. In: Jazyk a manažment. Ročenka Katedry interkultúrnej komunikácie FM PU v Prešove. Lucia Dančišinová, Irina Kozárová (eds.), Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 31-43. ISBN 978-80-555-2560-0.

3. Guzi, Ľ., 2023. Filologická zložka vo vysokoškolskom vzdelávaní manažérov. In: Jazyk a manažment. Ročenka Katedry interkultúrnej komunikácie FMEO PU. Lucia Dančišinová, Irina Kozárová (eds.), Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 25-33. ISBN 978-80-555-3204-2.
4. Klimčuková, A., Jefonovová, N., 2009. Вместо отчетного доклада... Воспоминания русистов к пятидесятилетию прешовской вузовской русистики. In: Spomienky na Filozofickú fakultu v Prešove. Zborník k 50. výročiu ustanovenia Filozofickej fakulty v Prešove. Jozef Šipko (eds.), Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 98-101. ISBN 978-80-555-0053-9.
5. Антонякова, Д., 2016. Прошлое и настоящее кафедры русского языка // Институт русистики философского факультета Прешовского университета в г. Прешов: Исследования и материалы, 2016. – С. 21-36, ISBN 978-80-555-1605-9.
6. В Прешовском университете (Словакия) открыт Русский центр. Редакция портала «Русский мир», 20. 11. 2018. / [Электронный ресурс] URL: [https://ruskiymir.ru/news/248991/?sphrase\\_id=1783807](https://ruskiymir.ru/news/248991/?sphrase_id=1783807) (Дата обращения: 07.10.2024).
7. Guzi, Ľ., Merťova, H., 2020a. В поисках российских ценностей I. – Hľadanie ruských hodnôt I. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 365 s. ISBN 978-80-555-2597-6.
8. Guzi, Ľ., Merťova, H., 2020b. В поисках российских ценностей II. – Hľadanie ruských hodnôt II. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 352 s. ISBN 978-80-555-2649-2.
9. Образовательные программы. Институт русистики Философского факультета Прешовского университета в Прешове. / [Электронный ресурс] URL: <https://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/stitut-rusistiky/informacija/42853/> (Дата обращения: 06.10.2024).
10. Щипанская, Н. П., 2016. Из истории прешовской русистики. К 60-летию основания кафедры русского языка и литературы // Институт русистики философского факультета Прешовского университета в г. Прешов: Исследования и материалы, 2016. – С. 239-245, ISBN 978-80-555-1605-9.

**Gabriela Turisová**

Candidate of Philological Sciences, Master,  
teacher Russian language as a foreign language  
in Institute of Russian Studies, Faculty of Arts,  
University of Presov in Presov,  
Methodist of the Russian Center in Presov  
Presov, Slovakia  
e-mail: [gabriela.turisova@unipo.sk](mailto:gabriela.turisova@unipo.sk)

**STATUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND FEATURES  
OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN  
LANGUAGE AT PRESOV UNIVERSITY IN EASTERN  
SLOVAKIA**



**Abstract.** The article examines the status of Russian as a foreign language at the University of Presov in Presov in eastern Slovakia. The emphasis is on the current situation of the Russian language in universities, the number of students studying Russian as a foreign language, the specifics and features of Russian studies in a Slovak university. The article presents the educational directions and programs of the Institute of Russian Studies, Faculty of Arts, University of Presov in Presov.

**Keywords:** Slovakia, Presov University in Presov, Russian as a foreign language, status of the Russian language, university Russian studies.

**З.Ф. Юсупова**

usupova.z.f@mail.ru

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры русского языка и методики его преподавания

Института филологии и межкультурной коммуникации (ИФМК)

Казанского федерального университета

Казань, Россия

## **ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой будущих учителей и преподавателей русского языка для стран ближнего зарубежья, и предлагаются пути их решения. Автор опирается на собственный опыт работы со студентами из Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана, обучающимися по направлениям «Русский язык», «Русский язык и иностранный (английский) язык», «Преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе» в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. Основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели: недостаточный уровень языковых и коммуникативных компетенций; слабая сформированность навыков самостоятельной работы с текстом, учебной и научной литературой; отсутствие достаточного количества речевой практики; слабое владение научной терминологией.

**Ключевые слова:** русский язык, РКИ, обучение, студенты, страны ближнего зарубежья, практика речи

Востребованность российского образования среди граждан стран ближнего зарубежья диктует необходимость совершенствования имеющихся подходов и методик, а также внедрения новых решений для академической адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России. В российских вузах обучается большое количество иностранных студентов, и среди них, несомненно, немало студентов из стран ближнего зарубежья.

За последние сто лет в отечественной педагогике накоплен значительный опыт в области подготовки будущих учителей русского языка и литературы для таких стран ближнего зарубежья, как Узбекистан, Туркменистан, Таджикистан, Киргизия, Казахстан. На современном этапе этот опыт обогащается новыми методиками и технологиями обучения, направленными на решение новых задач, возникающих при работе с иностранными студентами. О специфике обучения и трудностях, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и учащиеся из стран ближнего зарубежья, пишут многие современные исследователи, которые делятся опытом и предлагают свои пути решения возникающих проблем (например, [Тимохина 2012], [Темнова 2019], [Корнева, Герасимова 2020], [Павлова, Потапова 2020] и др.).

Можно сказать, что и у нас, преподавателей кафедры русского языка и методики его преподавания Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, сложился свой опыт обучения студентов – граждан стран ближнего зарубежья. У нас обучаются иностранные студенты из Узбекистана, Туркменистана, Киргизии на разных направлениях бакалавриата и магистратуры, например: 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль «Русский язык» (бакалавриат, 4 года); 44.03.05 – Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профиль «Русский язык и иностранный (английский) язык» (бакалавриат, 5 лет); 44.04.01 – Педагогическое образование, профиль «Преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе» (магистратура, 2 года) и др.

Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели, можно разделить на общие и частные. К **общим проблемам** можно отнести проблемы социальной адаптации, которую испытывают все иностранные студенты, оказавшись в другой стране. Это культурный шок; необходимость самостоятельного решения бытовых и других вопросов; адаптация к новым климатическим и географическим условиям и т.д.

К **частным проблемам** мы могли бы отнести те, которые связаны с процессом обучения на русском языке: недостаточный уровень языковых и коммуникативных компетенций; слабая сформированность навыков самостоятельной работы с текстом, учебной и научной литературой; отсутствие достаточного количества речевой практики; слабое владение научной терминологией и другие.

Обучение на 1 курсе бакалавриата или магистратуры предполагает, что иностранный студент в состоянии воспринимать и усваивать теоретический материал по всем учебным дисциплинам, самостоятельно находить учебно-научную и справочную информацию, готовиться к семинарским и практическим занятиям, писать доклады, готовить проекты и презентации и т.д. Для успешного решения поставленных учебных задач иностранным студентам необходим высокий уровень владения русским языком, всеми видами речевой деятельности.

Наш опыт работы со студентами из стран ближнего зарубежья в течение последних восьми лет показывает, что при поступлении на 1-й курс часть из них может общаться на русском языке в устной и письменной форме коммуникации, а некоторые испытывают затруднения либо в устной, либо в письменной речи.

За эти годы нами были выработаны дополнительные решения и методика работы, которые можно отнести к положительному опыту. В данной статье поделимся некоторыми из них.

1. Начиная с первого курса все иностранные студенты, в том числе и студенты из стран ближнего зарубежья, два раза в год проходят **внутренний мониторинг** (тестирование по русскому языку). Результаты мониторинга анализируются, при этом качественная и количественная обработка показывает слабые и сильные стороны студентов в части владения лексическими и грамматическими единицами русского языка. В дальнейшем преподаватели учитывают эти результаты для оказания методической помощи студентам для организации их самостоятельной работы.

2. В учебные планы бакалавриата и магистратуры были введены **дисциплины** (по выбору), направленные **на отработку речевых навыков**, например: «Практика

русской речи» (72 часа), «Практическая грамматика русского языка» (72 часа) и другие.

3. На практических занятиях каждому преподавателю было рекомендовано проводить со студентами *речевые* и *фонетические разминки*, чтобы помочь студентам преодолеть речевые ошибки студентов. При этом была составлена **карточка ошибок** тюркоязычных студентов. Это было необходимо для определения природы ошибок: в одном случае ошибки могут быть вызваны *интерференцией* (отрицательным переносом), в другом случае – *транспозицией* (положительным переносом).

4. Были разработаны и составлены **электронные двуязычные учебные словники с лингвистическими терминами и общеупотребительной лексикой** (русско-узбекский, русско-туркменский, русско-киргизский и др.) для использования студентами в процессе обучения и подготовки к занятиям.

5. Были разработаны **цифровые образовательные ресурсы**, направленные на отработку практики русской речи для самостоятельного использования студентов. В удобное для себя время студенты могут заниматься, отрабатывать навыки аудирования, чтения и т.д., выполнять лексико-грамматические тесты.

6. Разработка преподавателями кафедры русского языка и методики его преподавания **учебных и учебно-методических пособий** по основным дисциплинам, адаптированных **лекционных материалов** для студентов из стран ближнего зарубежья.

7. Включение **сопоставительного материала в исследования студентов** в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ. Студенты сопоставляют русский и узбекский, русский и туркменский, русский и таджикский языки на новом иллюстративном материале, выявляют сходства и расхождения, предлагают методическую интерпретацию, разрабатывают специальные упражнения.

8. Вовлечение студентов во **внеаудиторную работу**; их активное участие в мероприятиях, которые проводятся на уровне кафедры, института, университета, а также в различных мероприятиях всероссийского и международного уровней. Студенты из стран ближнего зарубежья ежегодно участвуют в **праздничных концертах** (исполняют песни на русском языке), в **конкурсе ораторского мастерства** (читают наизусть стихи на русском языке), в празднике, посвященном **Международному дню родных языков** (читают стихи на родном и русском языках). Кроме того, они принимают участие в **Тотальном диктанте, Толстовском и Пушкинском диктантах**, выступают на конференциях с докладами и др.

Считаем, что предлагаемые нами формы работы и дополнительные решения возникающих трудностей помогают студентам из ближнего зарубежья адаптироваться к особенностям обучения на русском языке, почувствовать себя частью большой студенческой семьи, понять многообразие культур и традиций.

## Литература

1. Корнева Г.В., Герасимова Е.Е. Практическое владение русским языком как условие академической адаптации студентов из Средней Азии // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 2. – С. 176-179.

2. Темнова Э.В. Особенности обучения русскому языку студентов из стран СНГ: трудности при обучении (на примере студентов из Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана) // Перспективы науки. 2019. № 7 (118). – С. 99-101.
3. Тимохина Л.В. Особенности обучения русскоязычной научной лексике студентов из стран ближнего зарубежья, владеющих русским языком как неродным // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 2. – С. 539-547.
4. Павлова И.В., Потапов А.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в российском университете // Вестник Таджикского национального университета. 2020. № 6. – С. 152-157.

**Z.F. Yusupova**

PhD (Candidate of Pedagogy),

Associate Professor of the Department of Russian Language  
and Teaching Methods at IFMC KFU

Kazan, Russia

e-mail: usupova.z.f@mail.ru

## **PROBLEMS OF TRAINING A MODERN TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH STUDENTS FROM NEIGHBORING COUNTRIES**

**Abstract.** The article is devoted to the issues of training future teachers and teachers of the Russian language for neighboring countries and ways to solve them. Russian Russian and Foreign (English) language, the author draws on his experience working with students from Uzbekistan, Tajikistan, Turkmenistan studying in the profiles “Russian language”, “Russian language and a foreign (English) language, in the master’s degree program “Teaching Russian language and Literature in secondary and higher schools” at the Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan Federal University. The problems faced by teachers are: insufficient level of formation of linguistic and communicative competencies; poor formation of skills for independent work with text, educational and scientific literature, lack of sufficient speech practice; poor command of scientific terminology.

**Keywords:** Russian language, RFL (Russian as a Foreign Language), education, students, neighboring countries, speech practice.

## IV. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РКИ

**М.И. Андреева**

maria.andreeva@kazangmu.ru

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков Казанского ГМУ,

старший научный сотрудник НИЛ «Мультидисциплинарные исследования текста»,

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

**М.И. Солнышкина**

mesoln@yandex.ru

доктор филологических наук, профессор,

профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков,

руководитель НИЛ «Мультидисциплинарные исследования текста»,

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

**Н.И. Муфазалова**

mufazalovanailya@gmail.com

ассистент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков,

Казанский федеральный университет

Казань, Россия

## ПРЕДИКТОРЫ КОГНИТИВНОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ РКИ

**Аннотация.** В статье представлены результаты продолжающегося исследования, нацеленного на выявление предикторов информационной (когнитивной) и лингвистической сложности учебных текстов по русскому языку как иностранному. Исследование проводится на материале корпуса 54-х учебных текстов РКИ (37 344 слов), а также оригинальных текстов, на основе которых была осуществлена адаптация учебных текстов РКИ. Общий объем 54-х оригинальных текстов составил 69 231 слово. Алгоритм исследования включает: 1) отбор и предобработку оригинальных и адаптированных текстов; 2) оценку лингвистической сложности на основе метрик лингвистических параметров, рассчитываемых текстовым профайлером *RuLingva* ([rulinga.kpfu.ru/](http://rulinga.kpfu.ru/)); 3) оценку когнитивной сложности текстов при помощи пропозиционального анализа; 4) идентификацию предикторов сложности на основе сравнительного анализа. Результаты исследования будут использованы для изучения трудности восприятия текстов различной сложности респондентами – носителями русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** РКИ, сложность текста, художественный текст, учебный текст, пропозиции

Понимание во многом зависит от способности коммуникантов выбирать такие средства, которые не только соответствуют интенциям продуцента информации, но также когнитивным и лингвистическим способностям реципиента. При институциональном общении (врач – пациент, адвокат – клиент, консультант/учитель – обучающийся) могут возникать ситуации, требующие снижения сложности текста, т.е. его адаптацию. Неспособность представлять информацию в соответствующем для реципиента диапазоне сложности неизбежно приводит к коммуникативным сбоям. Очевидно, что сама адаптация текста «под читателя» есть не только признание способности текста видоизменять форму с сохранением содержания, но и способности продуцента текста управлять данным процессом. В спектре текстовых изменений при его адаптации ярко отражаются **предикторы сложности**, т.е. те параметры, изменение которых меняет объем воспринимаемой информации.

В представленном исследовании вторичным именуем текст, «основной категорией» которого «общей для всех их видов, является категория сходства/различия» с первичным [Вербицкая 2000]. Сама природа вторичного текста, его суть определяется композиционно-образным и лингвостилистическим сходством с «протословом», т.е. оригинальным первичным текстом, однако благодаря произведенным в ходе адаптации изменениям вторичный текст иначе «воспринимается читателем, оказывает иное эстетическое воздействие» [Вербицкая 2000]. Важным в ракурсе представленного исследования является и указание на то, что характерным при генерировании вторичных текстов является экспликация имплицитного. Способы экспликации могут быть разнообразны, однако общим для всех них является перевод с уровня идейно-художественного содержания на семантический [Вербицкая 2000]. В свете вышеизложенного актуальным является выявление спектра параметров, дифференцирующих оригинальные и вторичные тексты с целью типологизации способов адаптации художественных текстов для учебных целей русского как иностранного (РКИ). Представленное исследование тестирует три основные гипотезы:

(1) экспликация имплицитных смыслов вторичного учебного текста осуществляется на локальном (одно или смежные предложения) и на глобальном (текст) уровнях;

(2) сокращение количества пропозиций при адаптации учебного текста осуществляется преимущественно за счет элиминации субпропозиций;

(3) элимируемые из оригинального текста предикторы сложности могут быть типологизированы на материале достаточно репрезентативной выборки учебных текстов.

Исследование выполнено на **материале** двух коллекций текстов:

(1) первичных текстов – фрагментов художественных произведений русских авторов (n=54) и

(2) адаптированных версий художественных произведений, т.е. вторичных текстов (n=54), используемых авторами учебников РКИ в учебном процессе. Авторский исследовательский корпус содержит 106 575 словоформ (см. *Таблицу 1*).

Вторичные тексты (РКИ)		Первичные (оригинальные) тексты		Всего	
тексты	словоформы	тексты	словоформы	тексты	словоформы
54	37344	54	69231	108	106575

Таблица 1. Объем корпуса исследования

**Художественные тексты** принадлежат перу известных российских писателей: А.С. Пушкину (1799-1837), И.А. Гончарову (1812-1891), И.С. Тургеневу (1818-1883), Ф.М. Достоевскому (1821-1881), Л.Н. Толстому (1828-1910), А.П. Чехову (1860-1904), В.В. Вересаеву (1867-1945), А.И. Куприну (1870-1938), М.А. Булгакову (1891-1940), К.Г. Паустовскому (1892-1968), В.В. Набокову (1899-1977) и написаны преимущественно в жанрах романа и повести.

**Учебные тексты** представляют собой сокращенные фрагменты, подвергшиеся авторами учебников адаптации, нацеленной на снижение уровня трудности для обучающихся. Заявленная авторами учебников сложность текстов колеблется в диапазоне от А2-С2.

#### Алгоритм исследования.

На **ЭТАПЕ I** все вторичные и первичные (оригинальные) тексты после сканирования и извлечения их из источников прошли предобработку: из них были удалены лишние символы, пробелы, исправлены опечатки. Метаразметка включенных в корпус файлов включала указание на автора, название произведения, номер текста в корпусе, тип текста (первичный, О – вторичный, РКИ) и объем (в словоформах). Все тексты РКИ дополнительно получили маркировку уровня сложности, заявленную авторами учебника, например, `Dost Idiot_1_RFL_V(2)_1288` маркирует фрагмент из романа Ф.М. Достоевского «Идиот» из учебника русского РКИ уровня В2 и содержащий 1288 словоформ.

На **ЭТАПЕ II** каждый из текстов корпуса был подвергнут лингвистическому профилированию при помощи сервера *RuLingva* ([rulingva.kpfu.ru](http://rulingva.kpfu.ru)). *RuLingva* является продуктом НИЛ «Мультидисциплинарные исследования текста» ([clck.ru/3Dt2b2](http://clck.ru/3Dt2b2), <https://rulex.kpfu.ru/rsci>) и в настоящее время рассчитывает значения 80-ти лингвистических параметров текста с грануляцией на (1) документ; (2) предложение; (3) абзац и (4) около 1000 словоформ<sup>11</sup>.

Классификация параметров включает описательные (количество словоформ, лемм, слогов, предложений, среднее количество слов в предложении, слогов в слове, букв в слове, односложные, двусложные, трехсложные, четырехсложные слова); параметры читабельности (Индекс Флеша-Кинкейда – SIS для академических текстов, Индекс Флеша-Кинкейда – Ob для художественных текстов); морфологические параметры (количество знаменательных слов, служебных слов, лексическое разнообразие, лексическая плотность, водность); имена существительные (количество, падежи), глаголы (количество, «нарративность», доли временных форм), прилагательные (количество, «описательность»); наречия (количество); местоимения (количество, лицо, число); числительные (количество); лексические параметры (средний ранг частотности, средняя частотность, абстрактность); количество гапакс легоменов (уникальных слов); термины филологии, математики, информатики, естественнонаучные термины, физики,

<sup>11</sup> Точное количество слов может варьироваться, поскольку при нормализации на 1000 сохраняется неразрывность предложения.



изо, музыки; доли слов уровней А1-С2; доля слов, отсутствующих в лексических минимумах РКИ; дискурсивные параметры (локальный и глобальный повторы существительных, аргументов, глаголов, местоимений, наречий, прилагательных, числительных).

Для последующего сравнительного анализа нормализация значений «сырых» параметров осуществляется по формуле:  $F^{норм} = \text{метрика} / \text{количество словоформ в отрывке} * 1000$ .

На *ЭТАПЕ III* с помощью программы *STATISTIKA* на основе Т-критерия Вилкоксона была осуществлена оценка статистически значимых различий сравниваемых текстов (см. *Таблица 2*).

Т-критерий Вилкоксона является одним из наиболее используемых инструментов непараметрической статистики для сравнения показателей, измеряемых в одной и той же выборке при различных условиях. Данный критерий позволяет установить эффективность воздействия на измеряемый объект [Бондарева, Мазепа 2021] и широко используется при интерпретации результатов педагогических экспериментов контрольной и экспериментальной групп [Бондарева, Мазепа 2021], эффективности действия медицинских препаратов [Шитова 2017], выявления отклонений технологического процесса и критических событий [Коченгин 2020], обнаружения космических объектов [Рябова, Замега, 20220]. В представленном исследовании применение Т-критерия Вилкоксона значимо для оценки спектра изменений в каждой из пар сравниваемых О – РКИ текстов.

		Переменная	Ср. стат-ое значение для оригинальных текстов	Ср. стат-ое значение для текстов РКИ	Т-критерий Вилкоксона р-значение*
Морф-ие параметры	1	Сущ.	240,8 ± 39,5	234,8 ± 38,2	0,00
	2	Ср. кол-во сущ. в предлож.	3,0 ± 1,0	2,7 ± 0,8	0,00
	3	Глаголы	199,3 ± 23,0	205,3 ± 23,2	0,00
	4	Ср. кол-во глаг. в предлож.	2,4 ± 0,6	2,3 ± 0,5	0,00
	5	Ср. кол-во прилаг. в предлож.	0,9 ± 0,4	0,8 ± 0,3	0,00
	6	Ср. кол-во нареч. в предлож.	0,9 ± 0,4	0,8 ± 0,3	0,00
	7	Местоимения	167,2 ± 40,1	175,8 ± 38,6	0,00
	8	Родительный падеж (сущ.)	43,3 ± 12,7	40,7 ± 13,7	0,01
	9	Творительный падеж (сущ.)	26,9 ± 8,1	24,1 ± 9,4	0,00
	10	Двусложные слова	321,0 ± 27,9	333,9 ± 34,4	0,00
	11	Четырехсложные слова	90,7 ± 19,3	86,5 ± 20,2	0,01
	12	Гапакс легомены	0,5 ± 0,5	0,8 ± 0,6	0,00
	13	Прош. вр. (глагол.)	121,3 ± 24,8	127,3 ± 26,8	0,01
Читабельность	14	Читабельность FKGL (Об.)	8,2 ± 2,0	7,4 ± 1,7	0,00

\*  $p < 0,01$  — статистически значимое различие

*Таблица 2.* Лингвистические параметры текстов двух подкорпусов

Как видим, статистически значимые различия выявлены для 14 параметров (см. *Табл. 2*). Адаптация 54-х оригинальных текстов для учебных целей сопровождалась

снижением значений преимущественного большинства параметров, включая длину слова (строки 10, 11, 14) и читабельность и, в сущности, подтверждает выводы комплексологов о значимости морфологических параметров при оценке сложности учебного текста [Gatiyatullina et al 2024].

Увеличение значений наблюдается для глаголов, местоимений и гапакс легоменов. Результатом роста количества глаголов в изучаемых текстах (строка 3) является рост «нарративности», которая способствует более легкому восприятию текста [Вахрушева и др. 2021].

Увеличение количества местоимений (строка 7) рассматривается в современной дискурсивной комплексологии не только как маркер диалогичности текста, но и роста референциальной связности текста, предполагающей «повтор слов или концептов», формирующих эксплицитные связи внутри текста и снижающих уровень трудности восприятия текста читателем [McNamara 2013]<sup>12</sup>. Например, O\_Chehov\_Ionuch : *«Как-то зимой на улице его представили Ивану Петровичу; поговорили о погоде, о театре, о холере, последовало приглашение»*. O\_Chehov\_Ionuch\_B2: *«Однажды зимой на улице его представили Ивану Петровичу, они поговорили о погоде, о театре, и его пригласили в гости»*.

Несколько неожиданным оказалось увеличение количества гапакс легоменов как единиц, содержащиеся только в одном документе [Козырев 2009]. Очевидно, что рост значения данного параметра связан с вынужденной необходимостью разработчиков учебных материалов вводить контаминированные, сокращенные варианты именованных сущностей или при сокращении текста утрачивается повторяемость слова, она приобретает «уникальность» для данного текста. Например, в оригинальном тексте O\_Chehov\_Ionuch единица *«Иван Петрович Туркин»* использована 4 раза, в Chehov\_Ionuch\_B2 данное имя использовано только один раз. *«Князь Мышкин»* в O\_Dostoevsky\_Idiot\_1 используется пять раз, и только один раз в O\_Dostoevsky\_Idiot\_B2. В тексте контаминации K\_Tolstoy\_Karenina\_1\_C2 именованные сущности не являются гапакс легоменами, поскольку единицы *«Анна Каренина»*, *«Вронский»*, *«Левин»* и *«Кити»* используются от 3-х до 5-ти раз. Аналогичным образом в K\_Turgenev\_Dvor\_gnezdo\_1\_C2 фамилии *Лаврецкий*, *Калитины* и имя *Лиза* используются не более одного раза.

Анализ выявил появление гапакс легоменов в так называемых контаминированных текстовых блоках в составе текстов РКИ, которые разработчики учебных материалов вынуждены создавать для обеспечения контекста изучаемого текста. Например, для обеспечения понимания студентами текста «Ионыч» (А.П. Чехов) авторы вводят хронотоп повествования в сокращенном виде: включают краткую информацию об авторе, годе и обстоятельствах написания рассказа, главных героях, изложение основного содержания рассказа, комментариев предлагаемого читателю адаптированного отрывка. Например, в K\_Turgenev\_Dvor\_gnezdo\_1\_C2: *«Роман “Дворянское гнездо” был написан в 1858 году. Это одно из самых поэтических произведений Тургенева. Герой романа, Фёдор Иванович Лаврецкий, – человек редких душевных качеств: благородный, великодушный, обладающий незаурядным умом и чутким сердцем»*.

---

<sup>12</sup> Перевод на русский язык осуществлен авторами

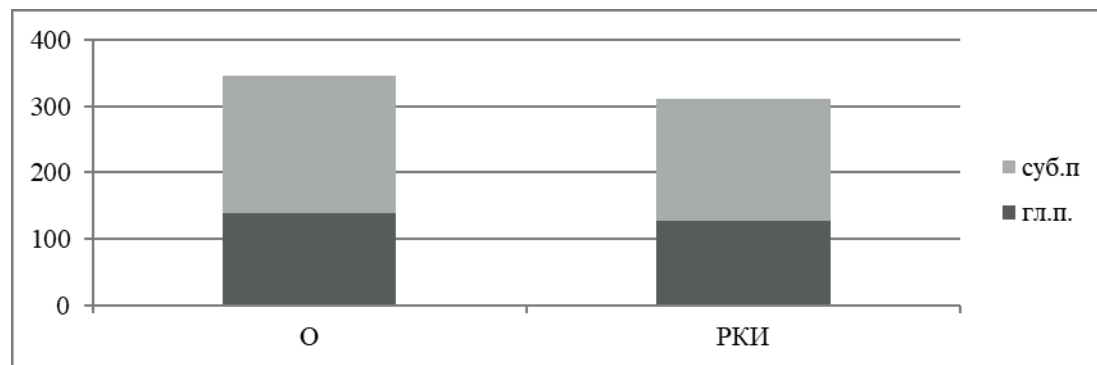
На *ЭТАПЕ IV* был произведен (а) пропозициональный анализ пар текстов О – РКИ, а также (б) сравнение состава и количества пропозиций в оппозициях О – РКИ. Пропозициональный анализ осуществлялся по методике, разработанной в [Петрова 2021] на основе интегрированных теорий дискурсивного подхода [Дейк 1989], метода семантического анализа, основными понятиями которого являются «пропозиция» и «база текста», денотативный анализ [Бабенко, Казарин 2005; Дейк 1989; Новиков 1983]. В составе каждого предложения выделялись главные пропозиции и субпропозиции. Первые репрезентированы глаголами, глагольными конструкциями, причастиями, деепричастиями, качественными прилагательными, отглагольными существительными, адвербиальными оборотами. Последние включают следующие роли: актант (субъект, объект), модификатор актанта, сирконстант (времени, места, образа действия, цели), модификатор сирконстанта [Петрова 2021].

Проиллюстрируем пропозициональный анализ отрывком из «Ионыча» А.П. Чехова (O\_Chehov Ionych) и адаптированного на его основе текста (Chehov Ionych B2) (см. *Таблицу 3*).

	O_Chehov Ionych	Chehov Ionych B2
Кол-во слов	548	491
Читабельность FKGL (Об)	13,16	10,03

*Таблица 3.* Объем и читабельность фрагмента текста «Ионыч» (А.П. Чехов)

Как видим, текст стал короче, его читабельность снизилась на три уровня. Предложение из оригинального текста (O\_Chehov Ionych) «*Эта семья жила на главной улице, возле губернатора, в собственном доме*» содержит одну главную (жила) и семь субпропозиций (актант (агенс) – *семья*; модификатор актанта – *эта*; сирконстанты места – *на улице, возле губернатора, в доме*; модификаторы сирконстанта – *главной, собственном*). Аналогичное предложение из текста РКИ (Chehov Ionych B2) «*Эта семья жила на главной улице, у них был свой дом*» содержит модифицированные семантические роли и включает две главных (*жила, был*) и семь субпропозиций (актанты (агенсы) – *семья, у них*; актант (объект) – *дом*; модификатор актанта – *эта, свой*; сирконстант места – *на улице*; модификатор сирконстанта – *главной*).



*Рисунок 1.* Пропозициональный анализ фрагмента оригинального и адаптированного учебного текста РКИ «Ионыч» (А.П. Чехова)

Рисунок 1 показывает, что в тексте РКИ наблюдается снижение количества пропозиций.

	Актант (агенс)	Актант (объект)	Модиф. актантов	Сир-т (время)	Сир-т. (место)	Сир-т (обр. дейст)	Сир-т (цель)	Модиф. сир-т.
РКИ	42	56	29	15	22	17	1	5
Оригинал	44	63	28	17	25	23	1	4

Таблица 4. Количество субпропозиций в текстах «Ионыч» (А.П. Чехова)

Сокращение количества главных пропозиций объясняется в том числе уменьшением отглагольных существительных в текстах РКИ. Например, *завести* «<...>он должен проводить своё свободное время в обществе». В оригинальном предложении «он был **назначен** земским врачом» (О) глагол **назначать** объясняется как «он **приехал работать** врачом» (В2).

В данном отрывке также находим многочисленные синонимы, как правило, более высокой частотности. Ср.: «губернский город» (О) – «провинциальный город» (В2), «это предвещало» (О) – «это значило» (В2), «поселился» (О) – «стал жить» (В2), «благочестивая» (О) – «жена» (В2), «пробормотал» (О) – «сказал» (В2), «выражение» (О) – «лицо» (В2), «с наступлением вечера» (О) – «вечером» (В2).

Глобальный уровень экспликации достигается размещением перед отрывком учебного текста РКИ, расширением информации об авторе, героях, кратком содержании произведения и пояснении предлагаемого читателю отрывка. Например, K\_Turgenev\_Dvor gnezdo\_1\_C2: «В отрывке из романа описывается первое свидание Лаврецкого и Лизы, их короткое счастье».

Выявлено, что количество пропозиций снижается в учебном тексте за счет удаления субпропозиций. Например, сирконстантов места «дом возле губернаторского» (О), «возле себя» (О); цели «с благотворительной целью» (О); времени «и это всякий раз»; образа действия «само собой», «мало-помалу».

Сравнительное исследование предикторов информационной (когнитивной) и лингвистической сложности учебных текстов РКИ и их источников – оригинальных (первичных) текстов художественных произведений продемонстрировало, что экспликация имплицитных смыслов в тексте РКИ осуществляется на локальном и глобальном уровнях. Изменение количества пропозиций во вторичном тексте осуществляется, с одной стороны, за счет элиминации субпропозиций места, времени и обстоятельств, а с другой стороны, за счет введения контаминированных фрагментов в начале адаптированного текста, обеспечивающих прагмалингвистический контекст учебного текста. Снижение уровня сложности осуществляется преимущественно за счет изменения морфологических параметров текста, оказывающих кумулятивное влияние на его читабельность и доступность для восприятия.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ; грант 24-78-10129: «Когнитивная и лингвистическая сложность текста».

## Литература

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник, практикум. – М.: Флинта; Наука, 2005.

2. Бондарева Е. В., Мазепа Е. А. Об использовании критерия Вилкоксона в практике педагогических исследований // Математическая физика и компьютерное моделирование. 2021. Т. 24. № 3. – С. 26-32
3. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. М.: Прогресс, 1989.
4. Вахрушева А. Я., Солнышкина М. И., Куприянов Р. В., Гафиятова Э. В., Климагина И. О. Лингвистическая сложность учебных текстов // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40. № 1. – С. 88-99. DOI 10.18413/2712-7451-2021-40-1-89-99.
5. Вербицкая М.В., Теория вторичных текстов: На материале современного английского языка: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2000.
6. Козырев В. А. «Слово о полку Игореве» и его изучение в герценовской школе русской диалектологии // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – №. 5. – С. 40-46.
7. Коченгин А. Е., Шихин В. А. Непараметрический критерий Вилкоксона как элемент процедуры метода распознавания критических событий // Прикладная информатика. 2020. Т. 15. № 2(86). DOI 10.37791/2687-0649-2020-15-2-74-88.
8. Матвеева Н.В. Механизмы формирования смысла и содержания текста в процессе его понимания: На материале анализа вторичных письменных текстов школьников 12 -16 лет: Дис. .... канд. филол. наук: Уфа, 2004.
9. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983.
10. Орлов А. И. Двухвыборочный критерий Вилкоксона – анализ двух мифов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 104. – С. 91-111.
11. Петрова А. А., Солнышкина М. И. Неподготовленный устный пересказ как вторичный текст: референциально прагматические и пропозициональные характеристики // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 1. С. 221–249. DOI 10.22363/2687-0088-2021-25-1-221-249.
12. Рябова Т. П., Замега Э. Н. Применение критерия Вилкоксона для обнаружения неопределенных космических объектов // Индустриальная Россия: Вчера, сегодня, завтра: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. 2020.
13. Терехова М.Ю. Лингвостилистический статус учебных видов вторичного текста. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1988.
14. Шитова К. Г. Использование критерия Вилкоксона для оценки выраженности изменения показателей // Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 21. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2017.
15. Gatiyatullina G. M., Solnyshkina M.I., Kupriyanov, C. R. Lexical density as a complexity predictor: the case of Science and Social Studies textbooks // Research Result. Theoretical and Applied Linguistics. 2023. Is. 9 (1). P. 11–26. DOI 10.18413/2313-8912-2023-9-1-0-2.
16. McNamara D. S. The epistemic stance between the author and reader: A driving force in the cohesion of text and writing // Discourse Studies. – 2013. – Т. 15. – №. 5. – С. 579-595.

**M.I. Andreeva**

Candidate of Philology, associate professor of the department of foreign languages, Kazan State Medical University, senior researcher, research laboratory 'Multidisciplinary text research' KFU  
Kazan, Russia  
email: maria.andreeva@kazangmu.ru

**M.I. Solnyshkina**

Doctor of Philology, professor,  
Professor of the Department of theory and practice of teaching foreign languages, KFU  
Head of the research laboratory 'Multidisciplinary text research'  
Kazan, Russia  
email: mesoln@yandex.ru

**N.I. Mufzalova**

assistant of the Department of theory and practice of teaching foreign languages, KFU  
Kazan, Russia  
email: mufzalovanailya@gmail.com

## **PREDICTORS OF COGNITIVE AND LINGUISTIC COMPLEXITY OF RFL TEXTS**

**Abstract.** The article presents the results of an ongoing study aimed at identifying predictors of informational (cognitive) and linguistic complexity of educational texts on Russian as a foreign language. The research is based on the corpus of RFL educational texts comprising 37344 words, and original texts, adapted for RFL educational purposes, comprising 69231 words. The research algorithm includes (1) selection and preprocessing of original and adapted texts; (2) assessment of linguistic complexity based on metrics of linguistic parameters calculated by the RuLingva text profiler ([rulinga.kpfu.ru/](http://rulinga.kpfu.ru/)); (3) assessment of the cognitive complexity of texts using propositional analysis; (4) identification of predictors of complexity based on comparative analysis. The results of the study will be used to study the difficulty of text perception by respondents speakers of Russian as a foreign language.

**Keywords:** RFL, text complexity, fiction text, educational text, propositions.

**Л.С. Крючкова**

lkryuchkova@bk.ru

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного

Московского педагогического государственного университета

Москва, Россия

## **СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНО- СЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

**Аннотация.** Иностранцы, изучающие русский язык, любят использовать в речевой деятельности фразеологизмы. Однако, не понимая их семантику или не зная, в каких синтаксических конструкциях и в каких ситуациях можно и нужно употреблять тот или иной фразеологизм, они допускают ошибки. Преподавателю необходимо проводить серьёзную методическую работу, способствующую освоению всех особенностей формы, семантики и функционирования русских фразеологизмов.

**Ключевые слова:** РКИ, фразеология, форма фразеологизма, прототипы, образы, семантика, синтаксические модели, темы и ситуации употребления

1. **Фразеологизм**, или *фразеологическая единица*, – это устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по семантике словосочетание, выполняющее функцию отдельной словарной единицы. Другими словами, это единица, равная слову. Таким образом, особенностями фразеологизмов являются:

- их устойчивый, постоянный характер;
- их целостное значение.

Главное отличие фразеологизма от слова заключается в специфике его семантики. Языковые единицы в языке могут иметь прямое и переносное (образное) значение. Например, слово *язык* в прямом значении – это орган человека или животного, расположенный во рту; в переносном значении это слово может обозначать человека, взятого в плен с целью получения от него необходимой информации. Фразеологизм *делать из мухи слона* имеет переносное значение – *преувеличивать что-либо*. Конкретную семантику фразеологизма не всегда можно выявить из лексических единиц, их составляющих: необходимы сведения о культурных традициях народа.

Важным является тот факт, что фразеологизмы ярко и выразительно отражают национально-культурную специфику, отражают мудрость народа, традиции, поведение, его менталитет, эмоции. Всё это не известно иностранцам. Не известны также образность, функции и ситуации употребления фразеологизмов. Тем не менее иностранцы любят изучать русские фразеологизмы и использовать их в речевой деятельности, довольно часто употребляя их с искажением формы, семантики, функции или ситуаций употребления. Поэтому преподаватель должен знакомить учащихся с русскими традициями и обычаями, особенностями

поведения русских людей в разных ситуациях, ментальностью русских, а также помогать им в практическом овладении и употреблении фразеологизмов в речи.

2. При изучении фразеологизмов необходимо, чтобы преподаватель комментировал важные моменты, которые помогают иностранцу понять. Комментированию подлежат:

- **форма фразеологизма;**
- **его прототип;**
- **образ;**
- **семантика;**
- **синтаксическая модель, в которой он может функционировать;**
- **темы и ситуации, в которых эта модель может употребляться.**

1) С позиций **формы** фразеологизмы представляют собой очень пёструю картину, тем не менее они обладают грамматической оформленностью, и можно выделить среди них наиболее частотные и важные для целей обучения. Это фразеологизмы:

а) глагольного типа: *брать пример, взвешивать свои слова, идти куда глаза глядят, жить душа в душу, жить как на вулкане, делать из мухи слона, развязать язык* и др.;

б) с глаголом *быть* в сочетании с именем существительным (или с именем прилагательным + с именем существительным), например: *быть в прекрасной форме, быть на дружеской ноге, быть на ножках, быть не робкого десятка, быть не на своём месте* и др.;

в) субстантивного типа: *первая ласточка, лёгкая рука, заколдованный круг, золотое сердце, стреляный воробей, пуганая ворона, капля в море, красивый жест, сон в руку* и др.;

г) различного типа сравнения и сравнительные обороты: *как без рук, как в воду глядел, как на иголках, как рыба в воде, голодный как волк, как из-под земли вырос* и др.

2) У каждого фразеологизма существует **генетический прототип**, то есть свободное словосочетание с прямым значением, существовавшее в языке когда-то или существующее в настоящем. Множество фразеологизмов русского языка имеют прозрачный прототип, знакомый носителям языка, например: *держат язык за зубами* в значении – *не говорить ничего, молчат в той или иной ситуации, не выдавать секретов*.

Чтобы иностранец понял семантику фразеологизма и создал нужный образ, преподаватель должен объяснить его прототип и современную семантику, функцию и ситуацию употребления. Фразеологизмы, исторически не воспроизводящие прототип, например, *бить баклуши* – ничего не делать, целесообразнее включать в учебный процесс на продвинутом этапе обучения.

3) **Образ фразеологизма** может быть универсальным, то есть понятным носителям различных языков, как, например, фразеологизм *ходячая энциклопедия*, происходящий из древнегреческого языка и через заимствования перешедший в другие языки. Этот фразеологизм характеризует человека с разносторонними знаниями, у которого всегда можно получить сведения по самым различным вопросам. За фразеологизмом стоит образ учёного в профессорском



одеянии, обладающего энциклопедическими знаниями. Однако большинство фразеологизмов имеют национальное происхождение, отражающее историю, быт и национальную специфику конкретного народа: *биться как рыба об лёд; через пень колоду; вертеться как белка в колесе*. При объяснении образа таких единиц от преподавателя требуется чёткое толкование, способствующее созданию правильного образа.

Примером национально-специфического образного восприятия может служить русский фразеологизм *родиться в рубашке (сорочке)*. В других европейских языках обнаруживаются его семантические аналоги, имеющие некие образные различия. Так, в чешском языке это: *родиться с колокольчиком во рту* (*narodil se zvonkem v ústech*). В английском языке – *родиться в чепчике* (*to be born with a caul*), *родиться с серебряной ложкой во рту* (*born with a silver spoon in mouth*), *родиться в капюшоне / вуали* (*to be born in hood / veil*). В Великобритании ребёнку, родившемуся в материально обеспеченной семье, принято дарить серебряные ложки с пожеланиями достатка в будущей жизни.

Нарисовав образ, иностранный учащийся сможет найти в родном языке полный или неполный эквивалент. Так, в венгерском языке<sup>13</sup> меняется форма фразеологизма и порядок слов: *Ingben születni*, что значит *рубашке (в) рождённый*. В случае безэквивалентности понять семантику изучаемого фразеологизма поможет преподаватель, используя метод толкования, т.е. языковую наглядность, о которой писал Б.В. Беляев: «Так как на занятиях учащиеся овладевают не предметами, а новыми языковыми средствами, так как именно языковой материал является предметом их изучения, то и наглядность должна быть, преимущественно, языковой» [Беляев 1965, с. 82].

4) **Семантика фразеологизма** создаётся единым комплексом его составляющих, причём каждое из употребляемых слов может сохраняться и функционировать в языке, однако именно их сочетание порождает семантику фразеологизма, например: *валить дурака* – бездельничать; *войти в историю* – стать известным. Национально-специфичная семантика фразеологизма может отражаться расчленённо – одним из культурных компонентов: *лезть на рожон* – сознательно идти на рисковое дело, предпринимать что-либо необдуманное. Глагол *лезть* во фразеологизме употребляется в переносном значении, а слово *рожон* обозначает предмет (палку), с которым в древности ходили охотиться на медведя.

5) Иностранцы встречаются со значительными трудностями, когда им надо включить фразеологизм в речь, поэтому необходимо формировать способность учащегося включать в речевую деятельность фразеологизм на основе **речевой модели**, которая конкретизирует форму, семантику и функциональную роль фразеологизма. С позиций формы существуют:

- фразеологизмы глагольного типа с функцией предиката употребляются в речевых моделях глагольного типа с **изменениями формы глагола** либо лица, либо числа, времени, вида и др.: *Они всю жизнь жили (живут, прожили) душа в душу; Отец всегда закрывает (закрывал, будет закрывать) глаза на маленькие шалости своих детей; Молодой человек впервые влюбился (может влюбиться) по уши;*

<sup>13</sup> Относится к системе агглютинативных языков.

• с глаголом **быть** в сочетании с именем существительным или с именем прилагательным + с именем существительным: *Моя подруга в прекрасной форме (всегда была, находится / находилась в прекрасной форме). Я (был) не из робкого десятка, поэтому во многих ситуациях выхожу (выходил) победителем. Все мои соседи по даче (были) на дружеской ноге и часто ходят (ходили) к друг другу в гости* и др.;

• фразеологизмы, характеризующие человека или предмет по каким-либо качествам или свойствам, употребляются в речевых моделях субстантивного типа, выполняют предикативную функцию с обобщённо-грамматической семантикой тождества: *Кто есть кто / что: Оба они – одного поля ягода; Ваш поступок – просто красивый жест (является, считается, остаётся, кажется красивым жестом)*;

• фразеологизмы обобщающего характера, подводящие итог, употребляются в речевых моделях в функции предиката: *Кто есть (была, росла и др.) какой (какая и др.): Она красавица, высокая, румяная – кровь с молоком<sup>14</sup>; Моя сестра росла нескладной, худой девочкой – кожа да кости. Ребёнок был тихим, спокойным – ангел во плоти*;

• фразеологизмы, характеризующие человека по его внешним или внутренним качествам, употребляющиеся в речевой модели в функции предиката: *У кого есть что*; часто они содержат **наличие** этих качеств: *У девушки светлая голова; У бабушки золотое сердце; У моих друзей дом – полная чаша; У этого парня голова на плечах*; или их **отсутствие**: *У него не все дома*;

• фразеологизмы, характеризующие человека по его состоянию, которое не удовлетворяет окружающих, употребляются в речевой модели в функции предиката: *Кому есть что*, причём все примеры не имеют форм изменения: *Ему море по колено; Ему всё до лампочки; Мне нечего сказать; Ему и горя мало; Ему хоть бы хны*;

• сравнительные фразеологизмы могут употребляться в различных речевых моделях, в зависимости от их функции в предложении: *Он бледный как смерть; Сын пришёл домой голодный как волк; Без вас я как без рук*.

Овладение синтаксической системой изучаемого языка, знание обобщённо-грамматической семантики фразеологизма способствуют предотвращению **речевых ошибок**. Например, одна из иностранок, характеризуя красивую девушку, используя фразеологизм *кровь с молоком* при характеристике качеств, включила фразеологизм в речевую модель другого типа: *У моей знакомой кровь с молоком*, т.е. вместо модели тождества использовала модель наличия качества, что привело к изменению обобщённо-грамматического значения фразеологизма и к его разрушению.

б) Фразеологизмы отличаются **особенностями их употребления** в устной и письменной формах речи. В устной или письменной речи, которую иностранец воспринимает на слух или визуально, ему важно через форму и ситуацию понять семантику и общий смысл передаваемого текста. В этот момент работают механизмы памяти, направленные на узнавание, и если фразеологизм известен по прошлому

<sup>14</sup> Она красавица, высокая, румяная – кровь с молоком и др. – во фразеологизмах с данной семантикой нет вариантов.

опыту и сохранён в памяти, то наступает узнавание, припоминание и понимание не только фразеологизма, но и его семантики и модели. Если же фразеологизм не известен иностранцу, то необходима система заданий и упражнений на анализ, понимание и употребление фразеологизмов.

Все **ситуации употребления фразеологизмов** обозначить не представляется возможным, однако можно прописать некоторые из них, определяемые целью употребления того или иного фразеологизма в речи.

Важно отметить, что фразеологизмы называют или характеризуют человека, предмет, различные действия или состояния, качества, свойства, а также явления природного или общественного характера. Поэтому в работе с иностранцами принято изучать фразеологизмы по темам:

- «*Описание внешности, возраста, характера человека*»;
- «*Человек и его работа или учёба*»;
- «*Описание различных эмоций: радости, восхищения, удивления, безразличия, огорчения, грусти, тоски, стыда*»;
- «*Мир животных и растений*»;
- «*Описание времени, пространства, количества*» и др.

Таким образом, методика работы с фразеологизмами требует от преподавателя чёткой подготовки к занятиям, продумывания системы толкования фразеологизмов, синтаксических, тематических и ситуативных условий употребления.

3. Существует ещё одна трудность, с которой сталкиваются учащиеся.

Обладая переносным значением, фразеологизм, с одной стороны, разнообразит речь, делая её более выразительной, а с другой, – обогащает эту речь эмоционально-экспрессивными оттенками значений и оттенками культурологического характера.

Так как фразеологизмы обладают не только понятийными, но и **эмоционально-экспрессивными оттенками значений**, то иностранца следует знакомить с эмоциональной стороной фразеологизмов. В процессе исторического развития языков многие слова и фразеологизмы приобретали свои коннотации потому, что на определённом этапе развития язык (точнее, его носители) перестаёт довольствоваться чисто коммуникативной функцией – у людей возникает эстетическая потребность в эмоциональном представлении изображаемой действительности.

Эмоциональная функция с элементами оценки, различной степени интенсивности, образно-ассоциативного переосмысления и др. представлена во многих фразеологизмах: далеко – *у чёрта на рогах*; близко – *рукой подать*; идти в неизвестном направлении – *куда глаза глядят*; замёрзнуть – *промерзнуть до костей*; надоест – *смертельно надоест*.

Коннотативные дополнительные оттенки значений возникают в сознании носителей языка во многих случаях на уровне историко-литературных или бытовых ассоциаций. Так, слово *собака* (в переносном значении) в сознании русских ассоциируется с такими положительными оценками, как верность, преданность, и такими отрицательными оценками, как агрессивность, вероломство. Положительные коннотации проявляют себя во фразеологизмах: *собачья верность*, *собачья преданность*, отрицательные коннотации – во фразеологизме *собачья жизнь* и др.

4. Фразеологические единицы становятся объектом изучения на занятиях по русскому языку как иностранному, присутствуя чаще всего на страницах учебных пособий. В учебниках для подготовительных факультетов (начальный этап обучения) фразеологизмы практически не встречаются.

Для иностранцев созданы пособия по обучению фразеологизмам: [Баско 2003]; [Дубровин, Антонян 1981]; [Чепкова, Мартыненко, Степанян 2014]; [Яранцев, Горбачева 1985]; [Яранцев 1985] и др.

Система заданий и упражнений направлена на:

- анализ формы, семантики, прототипа, роли фразеологизма в тексте;
- поиск фразеологизмов в тексте, объяснение их семантики и ситуации употребления;
- трансформационные замены фразеологизма синонимичными лексическими единицами, и наоборот;
- выбор правильного варианта из предложенных;
- формирование умений употреблять фразеологизмы в речи.

Примером могут служить следующие задания:

- Скажите, сколько компонентов входит в состав фразеологизмов? Какие из компонентов вы не знаете?
- Замените фразеологизмы словом или свободным словосочетанием.
- Выберите из слов, данных в скобках, те слова, которые используются в составе фразеологизма.
- Соотнесите языковые единицы, данные в правой и левой колонках, по семантике.
- Прочитайте предложения. Определите, где выделенные словосочетания употребляются в прямом, а какие в переносном смысле, являясь фразеологизмами?
- Составьте предложения с указанными фразеологизмами.
- Используя данные фразеологизмы, выразите чувства радости, восторга, восхищения.
- Закончите диалог одним из фразеологизмов.

В заключение делаем вывод о том, что фразеологизмы – это огромный мир, отражающий экстралингвистические факторы и, в частности, коллективный опыт носителей языка, их культуру, то есть являющийся выражением коммуникативной, эмоциональной и социально-культурологической функций языка. Обучение фразеологизмам приобщает иностранных учащихся к культуре русского народа, формирует их как носителей не только русского языка, но и носителей русской культуры.

### **Литература**

1. Баско Н.В. Русские фразеологизмы – легко и интересно. – М.: Флинта – Наука. 2003. – 152 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Дубровин М.И., Антонян А.Т. Русские фразеологизмы в картинках. – М.: Русский язык. 1981. – 368 с.

4. Чепкова Т.П., Мартыненко Ю.Б., Степанян Е.В. Русские фразеологизмы. Узнаём и учим. – М.: Флинта – Наука. 2018. – 104 с.
5. Яранцев Р.И., Горбачева И.И. Сборник упражнений по русской фразеологии. – М.: МГУ. 1985. – 94 с.
6. Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии. – М.: Русский язык. 1985. – 304 с.

L.S. Kryuchkova

Ph. D., associate Professor of the Department of Russian as a foreign language

Moscow state pedagogical University, Moscow, Russia

e-mail: lkryuchkova@bk.ru

## **STRUCTURAL AND FUNCTIONAL-SEMANTIC FEATURES OF RUSSIAN PHRASEOLOGISMS**

**Abstract.** Foreigners who study Russian like to use phraseological units in speech activity, however, without understanding their semantics or not knowing in which syntactic constructions and in which situations one or another phraseological unit can and should be used, they make mistakes. The teacher needs to carry out serious methodological work that contributes to the development of all the features of the form, semantics and functioning of Russian phraseological units.

**Keywords:** RFL (Russian as a Foreign Language), the form of phraseology, prototype, image, semantics, syntactic model, topics and situations in which this model can be used.

**А.С. Цховребов**

alanec1985@mail.ru

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного

и методики его преподавания

Санкт-Петербургского государственного университета

Санкт-Петербург, Россия

## **ЭРРАТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ-НЕФИЛОЛОГОВ СЛОЖНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ**

**Аннотация.** В статье описывается авторская концептуальная модель обучения русскому языку иностранцев-нефилологов, которая получила название «Эрратологическая модель». Представлена пошаговая процедура работы по анализу синтаксических ошибок, отмеченных в речи иностранных студентов-инженеров. Полученные результаты позволяют говорить о том, что использование предложенной модели педагогического воздействия на занятиях в иностранной аудитории не только сформирует русскоязычную профессиональную компетенцию, но и обеспечит несомненный интерес иностранного студента к изучению нового языка, а также будет способствовать интенсификации учебного процесса, обогащению его новыми технологиями, приемами обучения, новой системой заданий.

**Ключевые слова:** РКИ, научный стиль речи, сложное предложение, ошибка, эрратология, эрратологическая модель, корректировка

Целью эрратологической модели является педагогическое проектирование, предполагающее создание модели педагогического воздействия. Модель (лат. *modulus* – мера, образец) – это любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план и т.д.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя», отображающий в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и облегчающий процесс получения информации об интересующем нас объекте [Дворецкий 1976].

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [Бешенков 2002].

Как справедливо отмечает Т.И. Магомедова, между объектом и его моделью должно существовать известное подобие, которое может заключаться либо в сходстве физических характеристик модели и объекта, либо в сходстве функций, осуществляемых моделью и объектом, либо в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели [Магомедова 2009]. Действительно,

моделирование в системе обучения выступает как конкретная форма (образец) наглядности, которая содержит информацию в упорядоченном формате и позволяет быстрее и лучше понять обучающимся суть изучаемой грамматической единицы.

Согласно точке зрения Т.И. Магомедовой, логика понятия моделирования обуславливает основные этапы построения и реализации модели педагогического воздействия. Автор выделяет следующие этапы: а) постановка целей и задач; б) создание модели; в) технологизация модели; г) апробация модели в условиях эксперимента; д) оценка результатов и коррекция процесса обучения [Магомедова 2009].

В центре разработанной нами модели педагогического воздействия, предполагающей учебную деятельность, основанную на анализе отклонений, находится процесс обучения иностранцев-нефилологов сложным структурам языка специальности. **Эрратологическая модель** позволяет осуществить учебно-педагогическое взаимодействие, а именно, уточняя факторы и важные составляющие (компоненты) обучения, активизирует учебно-познавательную деятельность, нацеленную на формирование русскоязычной профессиональной компетенции.

Построение эрратологической модели в условиях иноязычного контекста обучения обусловлено рядом причин:

- модель обучения, основанная на анализе ошибок, позволит объективно раскрыть внутреннюю структуру предлагаемой методической системы, а также наглядно показать единство (взаимодействие) ее структурных элементов;
- разработка такой модели будет способствовать систематизации информации по исследуемому языковому явлению, то есть даст возможность представить целостную картину работы с нарушениями, а также выделить пути оптимизации процесса формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Учебная деятельность, осуществляемая в рамках нашей педагогической модели, изначально связана с будущей профессией студента, который, вовлекаясь в учебный процесс и выполняя различные учебные действия, осмысливает значимость изучаемой дисциплины в контексте будущей специальности. Использование грамматического материала, выявленного на основе текстов учебников инженерно-технического профиля, а также исследование (анализ) ошибок студентов этого же профиля направлены на поощрение естественной мотивации студентов в свете познания специфики их будущей профессии.

Предложенная нами эрратологическая модель обучения иностранцев-нефилологов русскому языку, представляя собой корректировочный курс, основана на **четырёх концентр**ах (этапах). Однако процедура анализа ошибок осуществляется в рамках первых трех концентров, которые, будучи основанными на **принципе стадильности**, предполагают формирование синтаксического навыка путем прохождения нескольких стадий (этапов) тренировки. Итак, педагогическая модель обучения основана на девятиступенчатой системе анализа ошибок, в которую входят:

**КОНЦЕНТР 1АО:** идентификация ошибки (*распознавание ошибочной деятельности*) – фиксация факта отклонения – идентификация ошибки

(квалификация)), отмеченной в речи студентов-нефилологов при употреблении сложных структур языка их будущей специальности);

**КОНЦЕНТР 2:** формулирование грамматических правил-инструкций (разработка лаконичных, понятных теоретических правил / комментариев) для объяснения причины проявления ошибки, ее успешного исправления;

**КОНЦЕНТР 3АО:** контрольно-корректировочная деятельность (*тренировка – исправление (устранение) ошибки – формирование навыка самоконтроля – фиксация безошибочной (правильной) речевой деятельности – рефлексия (самоанализ, самооценка) полученных знаний*).

Знания и навыки, сформированные в рамках обозначенных концентров, получают свое практическое применение в концентре (4) – **«творческое продуцирование»**.

В целях претворения данной педагогической модели в учебный процесс преподаватель должен правильно квалифицировать ошибку, выявить типичные нарушения в речи студентов, обозначить пути и способы исправления ошибок, выяснить причины их проявления, а затем приступить вместе с обучающимися к коррекции ошибок по представленной выше модели.

Следует отметить, что условное взаимодействие всех ступеней происходит в рамках четырех этапов, что нашло свое отражение при построении методики формирующего эксперимента:

- **подготовительный** (осуществляется процесс распознавания, идентификации ошибки);

- **грамматический** (формулируются правила / инструкции);

- **практический** (корректировочный), в рамках которого происходит коррекция речи, внедряются разные тренировочные задания, осуществляется контроль;

- **этап творческого продуцирования** – предполагает составление предложений, конструирование собственного высказывания, создание текстов (вторичных и первичных).

Основываясь на языковых (продуцирование / конструирование сложных предложений), условно-речевых (имитативные, трансформационные), коммуникативно-речевых (творческих заданиях), система упражнений поэтапно формирует все виды речевой деятельности.

Далее рассмотрим стадии (этапы) предлагаемой педагогической модели. Как мы указывали выше, нами выделено девять ступеней, которые, взаимодействуя, составляют ядро эрратологической модели обучения и служат важным инструментарием в деле формирования грамматической компетенции. Основанные на **эрратологии** (теории анализа ошибок) все ступени предполагают учебную деятельность посредством привлечения «отрицательного материала».

**КОНЦЕНТР 1АО.** В рамках этого концентра осуществляется процедура идентификации ошибок, включающая такие ступени анализа, как: *распознавание ошибочной деятельности, фиксация факта отклонения, собственно идентификация нарушения*.

**КОНЦЕНТР 2.** Этот блок представлен одной ступенью, в рамках которой осуществляется создание кратких грамматических комментариев.



**КОНЦЕНТР 3АО.** Этот этап следует назвать корректировочным, поскольку он объединяет несколько ступеней, в рамках которых осуществляется процедура корректировки навыков и знаний – на основе предыдущих ступеней исправляются, устраняются ошибки.

В процессе контрольно-корректировочной деятельности устанавливается обратная связь, посредством диагностики выявляется состояние усвоенных знаний по изучаемому объекту и осуществляется оперативная коррекция речевой деятельности на основе коллективно разработанного алгоритма действий по устранению ошибки. Более того, эту стадию следует охарактеризовать как этап выявления причинно-следственных связей, поскольку на этой стадии происходит оценка состояния знаний по конкретному изучаемому объекту, обнаружение факторов, негативно или положительно влияющих на достижение желаемых результатов. Этот и последующие этапы нашей методической системы позволяют прогнозировать процесс проектирования модели педагогического воздействия.

Схематически эрратологическую модель формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции (уровень В2) курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля представлена ниже (Рис. 1)

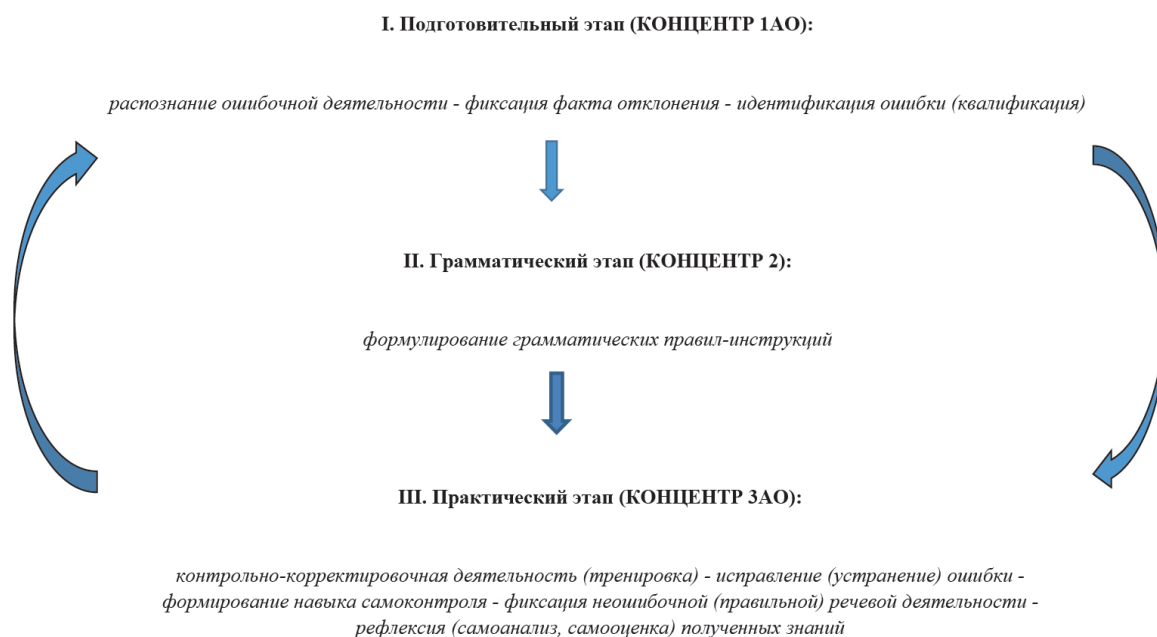


Рис. 1. Эрратологическая модель обучения иностранцев-нефилологов сложным структурам языка специальности

Следует отметить, что все стадии анализа ошибки взаимосвязаны – каждая ступень предполагает тщательную тренировку полученных знаний, авторский курс предлагает комплекс тренировочных упражнений. Также важно учитывать, что в конкретной учебной деятельности могут функционировать не все ступени – для некоторых студентов достаточна работа по нескольким ступеням, поскольку они перешагнули уровень некоторых стадий. Другими словами, если обучающийся видит ошибку, понимает ее, то не следует всю процедуру осуществлять сначала: ему достаточно выполнить ключевые универсальные учебные действия – проанализировать ошибку, устранить ее и выполнить задания на употребление тех

сложных структур, в которых проявляется отклонение. Преподаватель, оценивая учебную ситуацию на уроке, решает, как действовать в конкретной обстановке.

Принцип реализации разработанной педагогической модели формирования и развития коммуникативной компетенции курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля предполагает разработку авторской дидактической системы упражнений.

### Литература

1. Дворецкий И.Х. Латино-русский словарь [Текст] / И.Х. Дворецкий. – М.: Русский язык, 1976. – 672 с.
2. Бешенков С.А. Моделирование и формализация [Текст]: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
3. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Махачкала: Планета – Д, 2009. – 232 с.

**A.S. Tskhovrebov**

PhD (Candidate of Pedagogy),

Professor of the Department of Russian as a Foreign Language

and Methods of Teaching it

Saint Petersburg State University

e-mail: chepekova@mail.ru

## ERRATOLOGICAL MODEL IN TEACHING COMPLEX SENTENCES TO FOREIGN NON-PHILOLOGISTS

**Abstract.** The article describes the author’s conceptual model of teaching Russian to foreign non-philologists, which is called the “Erratological Model”. A step-by-step procedure for analyzing syntactic errors noted in the speech of foreign engineering students is presented. The results obtained suggest that the use of the proposed model of pedagogical influence in classes in a foreign audience will not only form Russian-language professional competence, but will also ensure the undoubted interest of the foreign student in learning a new language, and will also contribute to the intensification of the educational process, enriching it with new technologies, teaching methods, a new system of tasks.

**Keywords:** RFL (Russian as a Foreign Language), scientific style of speech, complex sentence, error, erratology, erratological model, correction.

**Шляхов В.И.**

shlyakhovv@mail.ru

доктор педагогических наук,

профессор Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Москва, Россия

**Агафонова К.Е.**

agafonovake@yandex.ru

кандидат педагогических наук,

преподаватель Учебного центра русского языка

Москва, Россия

## **ЛИНГВОКОГНИТИВИСТИКА: МЕТАСМЫСЛ В ИДИОМАТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

**Аннотация.** Лингвокогнитивные исследования показали, что значительная часть информации в речевом общении передается имплицитно. В статье рассматриваются когнитивные структуры в языковом сознании. Для того чтобы раскрыть скрытые смыслы (метасмысл) в аутентичных текстах на занятиях по РКИ, используются специальные методические приёмы. Скрытые смыслы обнаруживаются, в частности, в таких фигурах непрямо́й коммуникации, как метафоры, поговорки, пословицы. В статье представлены практические рекомендации с примерами по тому, как работать на занятиях по РКИ с русскими пословицами и поговорками.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, РКИ, методика преподавания РКИ, лингвокогнитивистика, глубинные структуры, метасмысл, поговорки и пословицы, скрытые смыслы, метафоры

**Когнитивизм** как научное направление фокусируется на изучении человеческого сознания и мышления, подчеркивая роль когнитивных процессов в восприятии, обработке и создании информации. Одним из ключевых аспектов современного когнитивизма является утверждение, что мозг не просто обрабатывает информацию, но и активно создает ее, что влечет за собой пересмотр классических подходов к пониманию языка и мышления [Черниговская и др. 2020].

**Лингвокогнитивистика**, в свою очередь, изучает языковое сознание и подсознание, а также когнитивную роль языка в познании окружающего мира и социума [Шляхов, Агафонова 2023, с. 8].

Лингвокогнитивистика представляет собой синтетическую конвергентную науку, сочетающую в себе элементы психолингвистики, нейролингвистики, прагмалингвистики и философии языка. Это междисциплинарное направление нацелено на изучение того, как происходит когнитивная обработка текстов и их понимание адресатом, особенно в контексте межкультурной коммуникации. Термин «лакуна» (термин Ю.А. Сорокина и И.Ю. Марковиной), пришедший из исследований по межкультурной коммуникации, является предтечей главного

понятия лингвокогнитивистики – метасмысла в языке и речи. Для понимания метасмысла и лакуны нужны дополнительные когнитивные действия, но они не одинаковы, хотя и в первом, и во втором случае нужно осмыслить, что авторы имели в виду, что они подразумевали в межкультурной коммуникации и в родном языке в словах и выражениях, обладающих метасмыслом.

**Метасмысл**, или подразумеваемое значение, представляет собой скрытую информацию, находящуюся в глубинных структурах слов и фраз. Отмечается, что в повседневной коммуникации около 40% информации подразумевается, и ее осознание требует от реципиента дополнительных когнитивных усилий. Метасмысл может проявляться через такие формы не прямой коммуникации, как метафоры, пословицы, поговорки, намеки, ирония, эвфемизмы и даже современные мемы.

Таким образом, одним из ключевых вопросов, которым занимается лингвокогнитивистика, является проблема понимания текстов, в том числе, в условиях межкультурного взаимодействия. Взаимодействие людей, принадлежащих к различным культурам, сопровождается необходимостью учета различий в когнитивных моделях и концептуальных структурах, что оказывает влияние на интерпретацию смысла и метасмысла.

Метасмысл позволяет носителям языка выражать эмоции и установки, которые могут значительно влиять на мировоззрение и поведение адресата. Например, **использование пословиц и поговорок** в речи нередко связано с желанием адресата повлиять на поступки и эмоции собеседника. Так, поговорка «*Тише едешь – дальше будешь*» указывает на опасность езды с большой скоростью.

Важно отметить, что пословицы и поговорки основательно изучены лингвистами и фольклористами, тогда как в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) репрезентация пословиц и поговорок иностранцам преподавателями на занятиях до сих пор оставляет желать лучшего.

Приведем в качестве примера некоторые пословицы и поговорки, которые рассматриваются в учебно-методическом пособии «**Дорога в Россию**».

В учебнике элементарного уровня (А1) [Дорога... 2022] представлены пословицы «*Учиться всегда пригодиться*» и «*Повторение – мать учения*». Отметим, что эти пословицы не сопровождаются пояснениями, и поэтому они не понятны учащимся. Добавим, что ключевые слова «*пригодиться*» и «*учение*» в данных пословицах, согласно сервису **Текстометр** ([textometr.ru](http://textometr.ru) – разработка Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина), не входят в лексический минимум уровня В2.

С пониманием пословицы «*Что написано пером, не вырубишь топором*» в учебнике базового уровня (А2) [Дорога... 2021] тот же случай непонимания: ключевые слова «*вырубать*» и «*топор*» также находятся в частотном лексическом списке только уровня С1.

Для первого сертификационного уровня (В1) [Дорога... 2020] представлена пословица «*Без блинов не Масленица*», которая требует не только снятия лексических трудностей, но и лингвокультурных комментариев со стороны преподавателя.

С целью формирования высших коммуникативных компетенций представим **трехуровневую модель** занятий по РКИ для выявления, интерпретации и

вербализации речевых фигур, содержащих метасмысл, комментируя приведенные выше пословицы.

На **элементарном уровне** владения русским языком, на стадии ознакомления с пословицей «*Учиться всегда пригодиться*» желательно снять лексические трудности, объяснить слово «*пригодиться*», привести яркие примеры.

На **второй стадии** понимания метасмысла с иностранными студентами желательно обсудить тему подобных ситуациях в жизни. Припомнить случаи из собственного опыта, из жизни своих друзей, родственников.

На **последней стадии** для выхода в речь со студентами рекомендуем составить короткие диалоги и речевые ситуации с использованием данной пословицы.

В случае работы с пословицей «*Повторение – мать учения*» на элементарном уровне владения языком желательно использовать ту же схему, на первом этапе – поясняя слово «*учение*», опираясь на значение слов «*учить, учёба*»: «*учить – учёба – учение*».

Для работы на базовом уровне владения языком с пословицей «*Что написано пером, не вырубишь топором*», помимо семантизации лексических единиц, необходима дополнительная работа преподавателя для подбора ярких жизненных примеров.

Для работы на занятиях с пословицей «*Без блинов не Масленица*» на первом сертификационном уровне желательно использовать комментарий преподавателя, поясняющий и понятие «*блин*», и праздник Масленицы, поскольку они заслуживают отдельной интерактивной лекции для иностранных обучающихся, впервые услышавших о данных феноменах русской культуры.

Таким образом, использование аутентичных материалов является неотъемлемой частью эффективного обучения РКИ, так как позволяет не только улучшить понимание речи, но и расширить знания об истории, культуре и традициях России. Тем не менее имеется дефицит учебных и методических материалов по работе с фигурами речи, содержащими метасмысл. Использование на занятиях по РКИ трехуровневой модели обучения для понимания метасмысла способствует формированию полноценной языковой и социокультурной компетенции учащихся, что является важным элементом успешного изучения русского языка как иностранного.

## Литература

1. Дорога в Россию (первый уровень – 1). / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафонова, А.А. Толстых. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – с. 200.
2. Дорога в Россию (элементарный уровень). / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафонова, А.А. Толстых. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2022. – с. 344.
3. Дорога в Россию (базовый уровень). / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафонова, А.А. Толстых. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – с. 256.
4. Текстометр. / [Электронный ресурс] URL: <https://textometr.ru/>.
5. Черниговская Т.В., Аллахвердов В.М., Коротков А.Д., Гершкович В.А., Киреев М.В., Прокопеня В.К. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. № 36 (4). 2020. – С. 675-686.

6. Шляхов В.И., Агафонова К.Е. Лингвокогнитивистика: изучение глубинных структур текстов на занятиях по РКИ. Практический аспект. // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. / Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.А. Хамраевой. – Москва, 2023. – С. 8-12.

**V.I. Shlyakhov**

Doctor of pedagogical science,  
Professor of Peoples' Friendship University of Russia  
Moscow, Russia  
e-mail: shlyakhovv@mail.ru

**K.E. Agafonova**

Candidate of pedagogical science,  
Professor of Russian language center MSU  
Moscow, Russia  
e-mail: agafonovake@yandex.ru

## **LINGUOCOGNITIVISTICS: META-MEANING IN IDIOMATICS IN RFL CLASSES**

**Abstract.** Linguocognitive studies have shown that a significant part of the information in speech communication is transmitted implicitly. The article examines cognitive structures in linguistic consciousness. In order to reveal the hidden meanings (meta-meanings) in authentic texts in RFL classes, special methodological techniques are used. Hidden meanings are found, in particular, in such figures of indirect communication as metaphors, sayings, proverbs. The article presents practical recommendations with examples on how to work in RFL classes with Russian proverbs and sayings.

**Keywords:** Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, linguocognitivism, deep structures, metasense, sayings and proverbs, hidden meanings, metaphors.

## V. НОВЫЕ ПОДХОДЫ, ОРИГИНАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РКИ

**И.А. Антонова**

irina-ant2006@yandex.ru

ст. преподаватель кафедры русского языка

для иностранных учащихся

МГУ им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

### ТАКТИКА И СТРАТЕГИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА НА ПРАКТИЧЕСКИХ УРОКАХ РКИ

**Аннотация.** В статье говорится о принципах и порядке представления языкового и речевого материала при коммуникативном методе обучения. Способы подачи материала могут быть разными и зависят от целей, сроков обучения и уровня владения языком учащихся, а подход и принципы остаются неизменными.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, РКИ, коммуникативный метод, содержание обучения, языковой и речевой материал, речевые навыки и умения, аспектно-комплексное обучение

Характерными чертами современного этапа развития методики являются общая коммуникативная направленность, логико-смысловой и функционально-семантический принципы отбора материала. При этом важен учёт целей обучения, а также экстралингвистических факторов: категорий учащихся, условий обучения, периода обучения. В основу коммуникативного метода [Пассов 1991] положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности [Леонтьев 1970; Зимняя 1989]. При коммуникативно-ориентированном подходе цель заключается в овладении иностранными учащимися русским языком как средством общения, поэтому главным и решающим фактором обучения иностранному языку является практическая тренировка учащихся в четырех видах иноязычной речевой деятельности на изучаемом языке – *слушании, говорении, чтении и письме*. Овладение языком возможно при наличии автоматизированных речевых навыков, которые успешно реализуются при:

- 1) формировании навыка не в отрыве от речевой деятельности, а в потоке речи;
- 2) при осознании учащимися действий, которые лежат в основе навыка.

Следует заметить, что сообщению учащимся теоретических сведений об изучаемом языке отводится 15 % времени, а отработке навыков речевой деятельности не менее 85 % [Капитонова, Щукин 1979]. Из этого следует, что языковой материал не является ведущим и самодостаточным, а выступает лишь как средство коммуникации.

Таким образом, целью преподавателя является *обучение коммуникации*, а содержание обучения должно соответствовать следующим принципам:

• **необходимость и достаточность содержания** для достижения поставленной цели обучения, т.е. предназначенный для обучения материал должен обеспечить владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели;

• **доступность содержания обучению для его усвоения**, т.е. учёт возможностей говорящего для усвоения отобранного для занятий материала [Арутюнов 1989].

«В узком понимании под содержанием обучения обычно понимается языковой (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис) и речевой материал (слова, модели предложения, речевые образцы), подлежащий усвоению в соответствии с целями обучения, а также тематика и содержание текстов, диалогов, на материале которых осуществляется обучение» [Капитонова, Щукин 1979, с. 45]. Содержание обучения (языковой и речевой материал) представлено в Стандартах разных уровней обучения русскому языку как иностранному (РКИ) [см. Литература 3-7, 17].

**Языковой материал.** Учитывая ограниченность учебного времени, отводимого на изучение языка, и трудоёмкость процесса формирования навыков и умений, выдвигается требование ограничения объёма языкового материала, его минимизация. Уже созданы фонетические, лексические, грамматические минимумы для разных контингентов учащихся. **При отборе лексических минимумов** [см. Литература 13-16] **использованы такие принципы, как частотность, строевая способность, наличность и др.** Лексика группируется по темам общения («Человек», «Природа», «Искусство» и т.д.). **Грамматический материал отбирается функционально, т.е. для выражения определённого содержания. В качестве единицы отбора используется модель предложения.** В программах по русскому языку грамматический материал обычно представлен в виде функционально-коммуникативных комплексов, обеспечивающих выражение определённого содержания.

**Речевой материал** представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), темами и ситуациями общения, текстами. Тему представляют в виде краткого тезиса, который должен быть развёрнут в речи. Принято выделять профессионально-производственную, учебно-профессиональную, обиходно-бытовую, социально-культурную, общественно-политическую, административно-правовую, деловую сферы общения. На занятиях темы реализуются на базе **речевых ситуаций**. Для производства речевого действия определяется круг речевых образцов, характерных для функционирования в рамках избранной темы, ситуации и сферы общения.

В содержание обучения РКИ входит не только владение языковым и речевым материалом, но и знание правил оперирования этим материалом, т.е. правил его образования и употребления в процессе общения. Объём и содержание таких знаний, представляемых в программах и учебниках в виде правил и инструкций, зависят от цели обучения и определяются в первую очередь их практической необходимостью. Знаниям в коммуникативно-ориентированном обучении отводится служебная роль. В наибольшем объёме знания о системе языка представлены в практическом курсе для студентов-филологов, для которых русский язык является не только средством общения, но и средством их профессиональной деятельности. Для нефилологов знания о языке должны быть минимальными и достаточными для того, чтобы они



могли успешно осуществлять речевую деятельность в своей профессиональной сфере общения.

В рамках коммуникативного метода сформировался *функционально-коммуникативный подход* [Амиантова и др. 2001, с. 215-233]. В связи с этим важен и порядок представления языкового и речевого материала. Например, речевой материал может быть представлен в диалогах раньше, чем грамматический материал. Ср., представление:

– *Здравствуйте! Меня зовут Джон. Мне 20 лет. Я студент.*

Речевой материал дается раньше, чем языковой, особенно на начальном этапе. Трудно, да и не нужно учащимся на начальном уровне объяснять, что в высказывании «*Мне 20 лет*»: *мне* – это личное местоимение в дат. пад., являющееся в данном предложении субъектом, а «*30 лет*» – это предикат, где существительное после количественного числительного употребляется в форме род. пад. Объяснение всего этого ни в коей мере не способствует коммуникации, а лишь затрудняет ее. Но, с другой стороны, без знания лексики и грамматики коммуникация невозможна, поэтому чаще всего на начальном этапе обучения в начале урока дается микротекст или диалог (речевой материал), а затем уже представляется языковой материал.

Как уже отмечалось, лексика дается на основе принципа ситуативно-тематической организации материала. Например: «*Знакомство*», «*Рассказ о семье, о друзьях, о хобби и увлечениях*» – на начальном этапе обучения; «*Проблемы экологии*», «*Глобализация*», «*Миграция*» – на продвинутом. Темы перечислены в Стандартах по РКИ. Это позволяет учащимся с первых занятий включиться в общение на русском языке, способствует наилучшей реализации практической цели обучения. Такой принцип отбора и предъявления материала характерен для практических курсов, направленных на овладение видами речевой деятельности в их взаимосвязи [Методика... 1990].

Для корректного употребления лексики необходимо выработать у учащихся речевые навыки и умения, автоматизм выполнения операций по употреблению слов. Так, поскольку русский язык относится к агглютинативным, то предложно-падежная система играет важную роль. Падежи служат для связи слов в предложении и выражения определенной мысли (ср. *подарок маме / подарок мамы*). Для того чтобы речевые навыки стали умениями, необходимо выполнить определенное количество языковых (например, подстановочных) и речевых (вопросно-ответные диалоги) упражнений.

Заметим, что **речевой навык** – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности. **Произносительные** навыки обеспечивают звуковое оформление речи; **лексические** – выбор лексических единиц, их правильное сочетание друг с другом; **грамматические** – правильное оформление сочетаний слов, синтагм, предложение. А **умения** – это способность применять приобретённые знания и сформированные навыки в различных ситуациях общения. На основе умений решаются коммуникативные задачи, связанные с получением и передачей информации на изучаемом языке.

**Навыки входят в состав умений в качестве компонентов** [Капитонова, Щукин 1979, с. 10], Так, умение говорить предполагает владение лексическими, грамматическими и фонетическими навыками.

Что касается **фонетики**, то контроль за правильным произношением со стороны преподавателя проводится постоянно на каждом уроке с учащимися разных уровней владения РКИ. Работа по фонетике очень важна на начальном этапе обучения, но ничто не сохраняется так долго в речи, как акцент, поэтому даже на повышенном уровне обучения встречается некорректное произношение звуков учащимися, что может привести и к коммуникативным ошибкам.

Здесь хотелось бы сказать о **системности языка**. Язык – это системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединённых в одно целое, поэтому:

1) все единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости;

2) необходимо формировать в сознании учащихся представления о языке как о целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи;

3) следует изучать грамматику в органической связи с лексикой, что позволит выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования в словосочетаниях и предложениях;

4) морфология изучается на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (высказываний) в связи с условиями общения [Методика 1990].

Системно представляется и **грамматический материал** на основе таких принципов:

1) системно-структурный подход предполагает введение материала на основе логико-смысловых категорий, т.е. с учётом выражаемых синтаксических отношений (функций), которые и образуют логическую основу высказывания (выражение субъектно-предикатных отношений и др.);

2) функционально-смысловой подход определяет отбор и подачу грамматического материала в соответствии с содержанием высказывания, что находит отражение в следующих формулировках программного материала: выражение классификации лица, предмета, явления, выражение признака предмета и т.д. (то есть от смысла к форме – ономаσιологический подход) [Азимов, Щукин 1999, с. 251, 321].

Это важно для продвинутого этапа обучения. Учащиеся должны усвоить, как в русском языке могут быть выражены семантический субъект (S) и предикат (P) высказывания (*Москва (S) – столица (P); У меня (S) много книг (P); Ей (S) понравился (P) этот фильм*). Освоение этого материала поможет учащимся корректно выразить свою мысль в речи. Выражение времени, условия, причины цели и т.д. есть во всех языках, и выражаются они различными способами. В русском языке, например, при выражении времени можно использовать простые и сложные предложения (*После обеда я пойду гулять. = После того как кончится обед, я пойду гулять; Я приехал в Москву на год. = Я приехал в Москву и буду жить здесь год.*). При этом русские обычно используют более короткие предложения, которые не всегда понятны иностранцу. Обычно при изучении грамматики (например, «Выражение цели») представляют модель-образец или таблицу (например, «Выражение причины в простом предложении»), затем идут тренировочные упражнения (здесь

подходят вариативные упражнения), далее «выход в речь» – вопросно-ответные упражнения [см. Егорова 2019, Иванова 2003].

Возникает вопрос, как объединить языковой и речевой материал? С одной стороны, предлагается аспектно-комплексное обучение, при котором в рамках практического курса выделяются отдельные аспекты обучения, представляющие разные уровни языка (фонетический, лексический, грамматический) и разные дисциплины (лингвострановедение, перевод, анализ художественного текста) [Методика 1999]. С другой стороны, практические уроки можно разделить на языковые и речевые. Это зависит от количества часов, отведенных на занятия русским языком, при индивидуальных занятиях – от пожеланий учащихся. Но при этом необходимо на каждом уроке проводить тренировку каждого вида речевой деятельности: чтения, письма, говорения, аудирования, а содержание конкретного речевого и языкового уроков должны быть связаны друг с другом.

Например, языковой урок «*Выражение места с помощью прдл. пад., предлоги В, НА*», к нему предлагается текст «*На Красной площади*» (речевой материал). Или предлагается текст «*Джон и его семья*» и диалог, а затем идёт грамматика, представленная в таблицах и тренировочных упражнениях, заканчивается урок речевыми заданиями: *Расскажите о своей семье; Спросите вашего друга о его семье* [Овсиенко 1015]. Языковые и речевые уроки должны быть взаимосвязаны, построены на едином лексическом материале.

Эффективность и успешность занятий зависит, конечно, от личности, опыта преподавателя, но важен индивидуально-личностный подход: кому преподавать (уровень учащихся, их психологические особенности), цель обучения, время и место обучения. Лингвистическое, языковое обеспечение в коммуникативной методике производно от экстралингвистических целей, то есть от нелингвистических и неметодических задач, от задач целевой коммуникации.

## Литература

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы // Вестник Московского ун-та. Серия: филология. 2001. № 6 (ноябрь-декабрь). – М.: МГУ, 2001. – с. 215-233.
2. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. / А.Р. Арутюнов; Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, Фак. повышения квалификации преподавателей РКИ. – М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М.– СПб, 1999.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – М.– СПб, 2001.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. – М.– СПб, 1999.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – М.– СПб, 1999.

7. Государственный образовательный стандарт. Третий уровень. – М.– СПб, 1999.
8. Егорова А.Ф. Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному. 11-е изд. – СПб: Златоуст, 2019.
9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989.
10. Иванова И.С. Карамышева Л.М., Куприянова Т.Ф., Мирошникова М.Г. Русский язык. Практический синтаксис. / Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. 4-е изд. – М., Русский язык. Курсы, 2003.
11. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1979.
12. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во МГУ, 1970.
13. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М.– СПб, 2006.
14. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – М.– СПб, 2004.
15. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – М.– СПб, 2005.
16. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. – М.– СПб, 2009.
17. Лингводидактическая программа по русскому языку: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: РУДН, 2010.
18. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов. / Под общ. ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1990.
19. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Изд. 2-е. – М., 1991.

**I.A. Antonova**

Senior lecturer of the Russian Language Department  
for international students  
Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russia  
e-mail: irina-ant2006@yandex.ru

## **TACTICS AND STRATEGY OF PRESENTATION OF LANGUAGE AND SPEECH MATERIAL IN PRACTICAL LESSONS OF RFL**

**Abstract.** The article talks about the principles and procedure for the presentation of language and speech material in the communicative teaching method. The ways of presenting the material can be different and depend on the goals, terms of study and the level of language proficiency of students, but the approach and principles remain unchanged.

**Keywords:** Russian as a foreign language, RFL, communicative method, teaching content, language and speech material, speech skills and abilities, aspect-integrated training.

**К.Ю. Давлетшина**

milana\_kris\_1991@mail.ru

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского языка ТВВИКУ  
Тюмень, Россия

**А.А. Иткулова**

itkulovaaa@mail.ru

преподаватель кафедры русского языка ТВВИКУ  
Тюмень, Россия

## **ПОЭЗИЯ И РКИ: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И АНАЛИЗ**

**Аннотация.** В статье рассматривается стихотворный текст как объект интерпретации на занятиях по русскому языку как иностранному. Авторы подробно описывают методику интерпретации стихотворений, выделяют этапы интерпретации. Также делается акцент на значимости изучения стихотворений А.С. Пушкина в иностранной аудитории. В качестве примера авторы приводят интерпретацию стихотворения А.С. Пушкина «Я думал, сердце позабыло...». В заключении делается вывод о том, каким образом применение метода интерпретации стихотворных текстов повышает уровень культурологической грамотности иностранных курсантов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, РКИ, интерпретация, поэтические тексты, А.С. Пушкин

В Тюменском высшем военно-инженерном командном ордена Кутузова училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (ТВВИКУ) обучаются иностранные курсанты из ближнего и дальнего зарубежья. Русский язык как иностранный (далее – РКИ) является одной из основных дисциплин на подготовительном курсе специального факультета. Преподаватели-русисты обучают военнослужащих из других государств не только грамматике и лексике русского языка, но и знакомят их с культурой нашей страны.

Педагоги кафедры русского языка отмечают, что для формирования навыка эффективной коммуникации на практических занятиях по РКИ необходимо включение элементов национальной языковой картины мира в фонд общих знаний курсантов. Приобщение иностранцев к русской речевой культуре «обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [Воробьев 1999, с.125-126].

Литература и язык при обучении иностранных военнослужащих тесно связаны друг с другом. Стихотворные тексты, представляющие собой огромное лингвистическое богатство, дают богатый материал для понимания русской культуры. Именно поэтому мы рекомендуем изучать классическую русскую поэзию во время аудиторных и внеаудиторных занятий по РКИ.

Однако стихотворные тексты представляют собой трудноусваиваемый материал для курсантов-иностранцев, поэтому необходима **интерпретация** данных текстов для успешного их понимания и осмысления обучающимися.

Интерпретация позволяет понять замысел поэта, объяснить содержание и смысл произведения.

Стихотворный текст как объект интерпретации выступает в качестве основы для приобщения к русской классической литературе. В широком смысле интерпретацию поэтического текста можно рассматривать как истолкование его смысла с целью понимания. Интерпретацию поэтического текста следует проводить по плану:

1. Прочтение текста преподавателем (курсанты пытаются услышать ритмику и мелодику поэтического произведения, понять настроение стихотворения).

2. Семантизация лексики (преподаватель использует методы перевода, визуализации, описания и т.д.).

3. Объяснение содержания и смысла произведения (преподаватель дает историческую справку об авторе и стихотворении). На данном этапе курсанты стараются выстроить логические связи между текстом и автором.

4. Прочтение текста курсантами (курсанты самостоятельно читают текст стихотворения, учат его наизусть с последующим воспроизведением).

Перед преподавателями стоит трудная задача: выбор стихотворного материала, соответствующего лексической и грамматической темам, уровню владения языком, интересам учащихся. «При отборе стихотворных текстов необходимо учитывать и уровень владения языком иностранных учащихся, и тематику стихотворений, и проявление интереса со стороны студентов к творчеству определенного поэта, и доступность стихотворного текста, которая, прежде всего, предполагает наличие определенного сюжета» [Зонова 2018, с.106].

Для примера интерпретации поэтического текста рассмотрим стихотворение А.С. Пушкина «*Я думал, сердце позабыло...*». (Данное стихотворение изучается в рамках лексической темы «*Искусство России*» на подготовительном курсе.)

А.С.Пушкин – классик мировой и русской литературы, однако он мало известен среди иностранцев. Его произведения движимы страстью к свободе, искренности и любви. Именно это необходимо увидеть и понять в его стихотворениях с новой и интересной для курсантов из других государств точки зрения [Петрова 2021, с.218-220].

Стихотворение «*Я думал, сердце позабыло...*» (1835) небольшое по объему, однако оно в полной мере характеризует особенности лирики поэта.

*Я думал, сердце позабыло*

*Способность легкую страдать,*

*Я говорил: тому, что было,*

*Уж не бывать! уж не бывать!*

*Прошли восторги, и печали,*

*И легковерные мечты...*

*Но вот опять затрепетали*

*Пред мощной властью красоты.*

Как мы уже писали выше, первичное прочтение стихотворения осуществляется преподавателем. Данный этап не связан с уровнем владения иностранными военнослужащими русским языком, так как сначала учащиеся

должны прослушать поэтическое произведение, прочитанное носителем языка, чтобы уловить интонационные особенности стихотворной речи.

Важным этапом в процессе интерпретации поэтических текстов становится работа с лексикой. Преподаватель проводит семантический анализ отдельных слов. Например, в тексте стихотворения встречается сложное прилагательное «*легковерный*», с которым иностранцы могли ранее не встречаться. Задача преподавателя состоит в том, чтобы вывести курсантов на понимание значения слова через морфемный разбор:

*Легковерный* = лёгкий + верный

Курсанты самостоятельно делают вывод о толковании слова (*легковерный* – тот, кто легко всему верит).

Работа с лексикой может проходить различными способами. Например, преподаватель может дать курсантам задание выписать все имена существительные в начальной форме (*сердце, способность, восторг, печаль, мечта, власть, красота*), или организовать аналогичную работу с именами прилагательными (*лёгкий, легковерный, мощный*).

Также стихотворение дает богатый материал для отработки грамматики. Например, предложно-падежной системы русского языка. Курсанты выписывают из текста выделенные словосочетания и определяют их падежное управление:

*Позабыло (что?) способность* – В. п.

*Затрепетали (перед чем?) перед властью* – Тв. п.

*Властью (чего?) красоты* – Р. п.

После разбора лексики и грамматики преподаватель переходит к третьему этапу интерпретации: объяснение содержания и смысла произведения. Преподаватель сообщает о том, что стихотворение «*Я помню, сердце позабыло...*» А.С. Пушкин написал в 1835 году, однако опубликовано оно было лишь после смерти поэта. В нем поэт затрагивает тему любви, искренности чувств. Стихотворение пронизано ноткой легкой грусти. По одной из версий, стихотворение посвящено А.П. Керн. Здесь преподаватель может провести параллель с другим известным произведением А.С. Пушкина, посвященного ей же: «*Я помню чудное мгновенье...*»

После тщательной лексико-грамматической работы и подробного анализа стихотворения курсанты самостоятельно читают текст, стараясь правильно интонировать произведение и передать весь спектр чувств и эмоций автора. На данном этапе иностранные обучающиеся могут проявить свои творческие и актерские способности.

Таким образом, интерпретация поэтического текста в иностранной аудитории – процесс не только сложный и трудоемкий, но и увлекательный как для преподавателя, так и для курсантов. Интерпретация является одним из элементов на пути приобщения к русской классической культуре, способствует усвоению языка, учащийся получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру.

## Литература

1. Воробьев, В.В. О статусе лингвокультурологии / В.В. Воробьев // Русский язык, литература и культура на рубеже веков. IX международный конгресс

МАПРЯЛ, Братислава, Словацкая республика, 16-21 августа 1999 г.: тезисы докладов и сообщений. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Asociácia rusistov Slovenska. – М.: 1999. – С. 125-126.

2. Зонова, Е.В. Особенности анализа стихотворных текстов на занятиях по русской литературе с иностранными студентами / Е.В. Зонова // Лингвокультурология. – Киров, 2018. № 12. – С. 105-108.
3. Петрова, Н.Э. Лирика А.С. Пушкина на уроках русского языка как иностранного [Текст] / Н.Э. Петрова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 12 (35). – С. 218-220.

**K.Y. Davletshina**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Russian Language at TVVIKU

Tyumen, Russia

e-mail: milana\_kris\_1991@mail.ru

**A.A. Itkulova**

Candidate of Pedagogical Sciences,

Teacher of the Department of Russian Language at TVVIKU

Tyumen, Russia

e-mail: itkulovaaa@mail.ru

## **POETRY AND RFL: INTERPRETATION AND ANALYSIS**

**Abstract.** The article examines the poetic text as an object of interpretation in classes of Russian as a foreign language. The authors describe in detail the methodology for interpreting poems and highlight the stages of interpretation. Emphasis is also placed on the importance of studying the poems of A.S. Pushkin in a foreign audience. As an example, the authors cite the interpretation of a poem by A.S. Pushkin “I thought my heart forgot...” In conclusion, the authors made about how the use of the method of interpreting poetic texts increases the level of cultural literacy of foreign cadets.

**Keywords:** Russian as a foreign language, RFL, interpretation, poetic texts, A.S. Pushkin.



**Е.А. Лагай**

elenalagay@mail.ru

доктор педагогических наук,

доцент кафедры русского языка и методики преподавания

Узбекского государственного университета мировых языков

Ташкент, Узбекистан

## **ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость формирования у студентов-филологов навыков владения научной речью как основной составляющей профессиональной компетенции специалиста. Подчеркивается необходимость использования современных педагогических технологий, рассматривается применение графических органайзеров, которые способствуют оптимизации процесса обучения.

**Ключевые слова:** русский язык, студенты-филологи, научный стиль речи, современные технологии преподавания, графические органайзеры

Современный мир стремительно развивается, предъявляя все более высокие требования к специалистам. От них требуются сейчас не только глубокие знания в своей профессиональной области, но и умение эффективно использовать эти знания для решения практических задач, критически анализировать информацию, аргументированно излагать свою точку зрения. Именно поэтому современная подготовка высококвалифицированных специалистов, а особенно гуманитарного профиля, уделяет особое внимание коммуникативной культуре личности, неотъемлемой составляющей которой является *культура научной речи* – универсальный инструмент, позволяющий не только осмыслить полученные знания, но и грамотно донести их до других.

В основе научной речи лежит логическая организация информации, строгая аргументация и объективность. Это позволяет делать точные и достоверные выводы, которые могут служить основой для принятия решений, разработки новых технологий и открытия новых знаний.

Данный факт обуславливает необходимость усиления работы по формированию и совершенствованию культуры научной речи будущих специалистов в системе высшего профессионального образования.

В этой связи изменения происходят и в содержании современного языкового образования. При сохранении его традиционной фундаментальности и универсальности общеучебные знания, умения и навыки будущих специалистов-филологов дополняются новыми компетенциями, которые позволяют человеку решать конкретные задачи в профессиональной сфере.

Л.А. Лоцинина справедливо подчеркивает, что «в последние годы акцент в определении целей профессиональной подготовки студентов филологических специальностей высших учебных заведений ставится на формирование такой характеристики специалиста, как профессиональная компетенция» [Лоцинина 2011, с. 3].

Следует отметить, что изучение языка для удовлетворения потребности в профессиональной коммуникации способствует тому, что процесс обучения становится более эффективным, а обучающиеся имеют возможность познакомиться с будущей специальностью поближе.

Изучение языка специальности играет ключевую роль в становлении профессионально-ориентированной личности студента. Это не просто инструмент, а фундамент, на котором формируются важные качества будущего специалиста. В условиях динамично меняющегося мира владение языком специальности особенно важно, поскольку оно способствует развитию необходимых компетенций: квалификационных умений, культуры профессионального общения, готовности к практической работе и формированию нравственных качеств.

В.В. Дубичинский и Л.А. Васенко в своей работе отмечают, что «овладение языком специальности возможно только при условии усвоения студентами особенностей научного стиля родного языка ...и его подстилей с их конкретными жанрами» [Дубичинский, Васенко 2011, с. 239]. Обучение языку специальности предполагает освоение навыков владения научной речью в профессиональной сфере. Студенты зачастую сталкиваются с трудностями при выборе подходящих слов, фразеологизмов и грамматических конструкций для написания научных текстов и эффективного общения в профессиональной среде.

Изменения, происходящие в современном мире, неизбежно охватывают все сферы жизни, в том числе и образование. Можно с уверенностью констатировать, что традиционные методы преподавания уже не всегда способны удовлетворить потребности современных студентов, которые стремятся к интерактивности, индивидуальному подходу и практическому применению полученных знаний. В этом контексте на первый план выходят современные педагогические технологии – инструмент преобразования образовательного процесса, способный сделать его более эффективным, интересным и результативным.

Каждый педагог использует свой набор педагогических технологий, методов и приемов.

Наш педагогический опыт работы в вузе позволяет говорить об эффективности использования графических органайзеров, которые не только способствуют развитию речевой культуры будущих специалистов, но и решают широкий круг образовательных задач. Они помогают студентам освоить навыки самостоятельного поиска и использования информации, развивают творческие способности и способствуют приобретению личного и профессионального опыта.

**Графические органайзеры** – это визуальные инструменты, которые помогают структурировать информацию, выявлять взаимосвязи между понятиями и идеями, а также облегчают запоминание и понимание материала. Их использование в обучении приносит множество преимуществ.

1. Графические органайзеры преобразуют **абстрактную информацию** в **наглядные схемы**, что делает ее более доступной для понимания обучающихся; помогают организовать информацию в логическом порядке, выявляя ключевые идеи, связи между ними и подчеркивая важные детали; способствуют более глубокому анализу и осмыслению материала. Иначе говоря, визуализация, структурирование и углубленное понимание учебного материала в конечном счете способствуют повышению эффективности обучения.

2. Развиваются **когнитивные навыки**, поскольку работа с графическими органайзерами требует от студентов анализировать информацию, выделять главное, проводить связи и делать выводы, то есть развивается критическое мышление; также визуальное представление информации более прочно запоминается и впоследствии воспроизводится.

3. Совершенствуются **коммуникативные навыки**, поскольку графические органайзеры помогают студентам более ясно и структурировано излагать свои мысли – как устно, так и письменно. К тому же использование графических органайзеров способствует командной работе, позволяя студентам обмениваться идеями и совместно решать задачи.

Приведем примеры использования графических органайзеров при обучении научному стилю.

#### «Двухчастный дневник»

После прочтения текста студентам предлагается заполнить данную таблицу примерами языковых конструкций, характерных для научного стиля речи, из предложенного отрывка<sup>15</sup>.

Языковые конструкции	Примеры из текста
<b>Лексический уровень</b>	
1. Термины.	
2. Общенаучные слова.	
<b>Морфологический уровень</b>	
3. Абстрактные существительные	
4. Краткие прилагательные и причастия.	
5. Глаголы.	
<b>Словообразовательный уровень</b>	
6. Отглагольные существительные.	
7. Слова с суффиксами -ств, -ость, -изм и др.	
<b>Синтаксический уровень</b>	
8. Вводные слова и конструкции.	
9. Причастные и деепричастные обороты.	
10. Пассивные конструкции.	
11. Словосочетания «сущ.+ сущ. в Род.п.».	
12. Конструкции со сложными производными предлогами.	

<sup>15</sup> Для выполнения данного задания мы предлагаем студентам отрывки из научно-учебной, научной литературы по специальности.

Данный вид задания целесообразно использовать на этапе закрепления рецептивных навыков наблюдения над конструкциями, характерными для научного стиля. Работая с текстом, мы можем наглядно продемонстрировать использование различных синтаксических конструкций в тексте, что делает его стилистически узнаваемым.

При отработке навыков усвоения студентами предложно-падежных конструкций, закономерностей связи их компонентов, являющихся одной из особенностей синтаксических конструкций научного стиля, мы предлагаем использовать прием «Трехчастный дневник».

Данные конструкции представляют собой определенную трудность в усвоении тюркоязычными студентами, которые составляют большую часть учебных групп с русским языком обучения, и потому требуют особого внимания.

### «Трехчастный дневник»

Прочитайте предложения, данные в таблице. Составьте схемы выделенных конструкций, определите их значение. Запомните управление глагольных форм, употребляющихся при выражении объектных отношений<sup>16</sup>.

Предложение	Схема конструкции	Значение конструкции
1. <u>О</u> необходимости проведения реформы русской орфографии <u>писали</u> многие лингвисты.	писали (о чем?)...	Объектные отношения
2. Изменения словарного состава непосредственно связаны <u>с производственной деятельностью человека</u> . Прилагательное <u>согласуется с существительным</u> в роде, числе и падеже.		
3. Гласные звуки <u>отличаются от</u> согласных наличием голоса. В XII-XIII вв. русское письмо все более <u>освобождается от</u> старославянского влияния.		
4. <u>В</u> русской лексической системе выделяются группы слов, сфера употребления которых ограничена той или иной территориальной закрепленностью. Большую роль <u>в терминологических системах играют</u> иноязычные заимствования. Разговорная лексика все чаще <u>используется в</u> книжных стилях.		

<sup>16</sup> Текстовое содержание для задания взято из источника: Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник / Под ред. Н.С. Валгиной. М, 2018.

<p>5. Слова членятся <u>на</u> собственно фонетические единицы – слоги. С точки зрения продуктивности в образовании слов и форм в современном русском литературном языке аффиксы <u>распадаются на</u> две группы. По структуре все обороты <u>делятся на</u> две большие группы</p>		
--	--	--

Еще один прием, который мы используем при формировании навыка установления лексико-тематической основы текста, – **«Концептуальная таблица»**.

Прочитайте текст. Используя прием «Концептуальная таблица», попробуйте сравнить устную и письменную речь. Какие критерии для сравнения вы выберете?

*Устная речь отличается от письменной. Устная речь обладает богатейшими интонационными средствами для передачи мыслей и эмоций говорящего, она активно дополняется внеязыковыми средствами общения (мимика, жест). Устная речь обычно неподготовленна (спонтанна), она имеет необратимый, поступательный характер. Человек не всегда может контролировать звуковой и грамматический облик своей речи, иногда затрудняется с выбором слова. Поэтому устную речь часто характеризует перестраивание говорящим предложений на ходу. В связи с этим возникают речевые ошибки, паузы, заполняемые так называемыми словами-паразитами (так сказать, понимаете и т.д.). Устная речь обычно оказывает большее влияние на собеседника, который составляет представление о говорящем, в том числе и благодаря зрительному восприятию<sup>17</sup>.*

Речь	Устная	Письменная
Особенности		
Основная функция		
Степень подготовленности		
Характерные языковые средства		
Количество допускаемых ошибок		

Выполняя такие задания, студенты развивают навыки анализа текста, постигая принципы его построения. Это помогает формированию речевого опыта, необходимого для создания собственных текстов, основанных на полученных знаниях.

<sup>17</sup> Источник: Голубева А.В. Русский язык и культура речи. – [https://studme.org/329553/literatura/russkiy\\_yazyk\\_i\\_kultura\\_rechi](https://studme.org/329553/literatura/russkiy_yazyk_i_kultura_rechi)

Таким образом, использование графических органайзеров в обучении способствует более глубокому пониманию и запоминанию информации, развитию когнитивных навыков и улучшению коммуникативных способностей студентов. В целом же современные педагогические технологии не только делают учебный процесс более интересным и эффективным, но и способствуют формированию ключевых компетенций у студентов: развивают критическое мышление, творческий подход, учат командной работе и способности к самостоятельному обучению. Однако необходимо помнить, что современные педагогические технологии – это инструмент, а не цель. Их эффективность зависит от компетентности преподавателя и его способности использовать их в сочетании с традиционными методами обучения, учитывая индивидуальные особенности студентов, их интересы и мотивацию.

### Литература

1. Дубичинский В.В., Васенко Л.А. Задачи терминоведения в процессе обучения языку специальности. // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 60. 2011. № 33 (248). – С. 238-240.
2. Лощинина Л.А. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетентности студентов-филологов на основе интерактивного подхода (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. – 25 с.

### **E.A. Lagay**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate professor of Uzbekistan State World Languages University  
Bishkek, Kyrgyzstan  
e-mail: elenalagay@mail.ru

## **TEACHING SCIENTIFIC SPEECH TO PHILOLOGY STUDENTS AS AN ACTUAL PROBLEM OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION**

**Abstract.** The article substantiates the need for philology students to develop skills in scientific speech as the main component of a specialist's professional competence. The necessity of using modern pedagogical technologies is emphasized, the use of graphic organizers, which contribute to the optimization of the learning process, is considered.

**Keywords:** Russian language, scientific style, philology students, modern teaching technologies, graphic organizers.

**Т.А. Матохина**  
tmatokhina@gmail.com  
главный специалист  
Киргизской академии образования  
Бишкек, Киргизия

## **МАСТЕРСКАЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Статья посвящена «Мастерской чтения и письма» (далее: мастерская) – творческой составляющей учебников русского языка для 5-9 классов с русским языком обучения образовательных организаций Киргизской Республики. Основная цель мастерской – развивать у учащихся, недостаточно владеющих русской речью, навыки создания текстов разных типов и жанров, используя текст-образец или заданный алгоритм. Структура параграфов мастерской основана на модели познавательного процесса, разработанной международной программой «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Reading and Writing for Critical). Вопросы и задания на каждом этапе мастерской помогают учащимся самостоятельно осваивать навыки вдумчивого чтения и качественной письменной и устной речи при поддержке учителя.

**Ключевые слова:** русский язык как второй, учебник русского языка, чтение и письмо, развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), мастерская чтения и письма

С 2018 года школы Киргизской Республики используют учебники, учебно-методические комплексы (УМК), разработанные на основе государственных образовательных стандартов Киргизской Республики отечественными авторскими коллективами. Среди них и УМК по русскому языку для 5-7 классов с русским языком обучения (авторы – Л.М. Бреусенко, канд. пед. наук, и Т.А. Матохиной, отличник образования КР).

Сначала учителя-филологи скептически восприняли идею: зачем создавать национальные учебники по русскому языку, если УМК, созданные в Российской Федерации – стране изучаемого языка, полностью решают предметные задачи? Учителям привычно с ними работать, многие школы бесплатно получают их в рамках федерального агентства стран СНГ «Россотрудничество». Конечно, все эти вопросы стояли и перед отечественным авторским коллективом.

Чтобы УМК отвечал требованиям и национальных стандартов, и современным вызовам, авторы разработали концепцию линейки нового УМК для 5-9 классов, которую представили на утверждение Министерства образования. В этой концепции основными подходами, определяющими теоретическую и методическую базу обучения языку и речи, заявлены *системно-функциональный, коммуникативно-деятельностный*, а также *текстоцентрический* принцип представления учебного материала, что соответствует требованиям личностно-ориентированного

обучения [Сериков 1998], формированию навыков самостоятельного мышления и повышению уровня информационной грамотности учащихся. Инновационный характер УМК заключается в применении *лингвокультурологического подхода*, который позволяет решать актуальные задачи духовно-нравственного воспитания и формирования гражданской идентичности (кыргыз жараны) в условиях поликультурного и многоязычного мира.

УМК включает **учебник, рабочую тетрадь и методическое пособие**. Лучше понять возможности, которые предоставляет УМК для развития знаний, умений, навыков и компетентностей, востребованных в XXI веке, способствовала целенаправленная работа: выездные авторские семинары, встречи с учителями, которые были организованы Республиканским институтом повышения квалификации учителей и издательством «Аркус», разработка видеуроков<sup>18</sup> на основе новых учебников, а также творческий подход учителей-апробаторов.

Приведем высказывания, которые демонстрируют изменения в отношении учителей к учебнику с течением времени и в результате его освоения:

*«В общем, всё понятно, но затруднения вызвали параграфы с названием “Мастерская чтения и письма”. Как по ним организовывать урок? Необычная подача материала. Их много, пропустить нельзя: они же занимают 2-3 страницы!»* (семинар в г. Ош, 2018 г.).

*«Мне и моим шестиклассникам очень нравятся мастерские! Рассматривали тему “Лидер в современном обществе”. Сколько было споров! Я и не знала, что ребята так хорошо говорят, умеют доказывать свою точку зрения! А вот с письмом испытывают трудности. Хорошо, что в учебнике есть структуры сочинения-рассуждения и аргумента. Они помогают упорядочить мысли учащихся...»* (семинар в г. Нарыне, 2020 г.).

*«Честно признаюсь, я сначала скептически отнеслась к мастерским. Но потом изменила своё отношение. Нужно только хорошо подготовиться к организации такого урока: подобрать рисунки к тексту или сделать его аудиOVERSIYU, чтобы не терялось время, а вопросы и задания к тексту, работа с предложением и словом – это уже готовые инструменты для развития речевой компетентности...»* (Н.Д. Коминарец, автор видеуроков по русскому языку для 6-7 классов, 2021 г.).

Действительно, параграфы учебника с названием **«Мастерская чтения и письма»** – это уникальная разработка авторов, которая рассчитана на особую организацию уроков по развитию речи, предполагающую интерактивное взаимодействие учителя и учащихся с целью создания собственных текстов разных типов и изложения текстов-образцов различными способами.

В учебнике каждого класса они занимают примерно 20 % от общего числа параграфов. Например, в учебник 7-го класса включено 14 мастерских, на которые учебной программой отводится 22 учебных часа из 102-х, выделенных базисным учебным планом на изучение русского языка. Данные параграфы представляют так называемую *творческую составляющую учебника* и посвящены следующим видам работ:

---

<sup>18</sup> Видеуроки русского языка для школ с русским языком обучения / Веб-сайт «Санарип сабак» // Доступно: [https://oku.edu.gov.kg/ru/school/?\\_sft\\_yaziko\\_obucheniya=russkij&\\_sft\\_post\\_tag=russkij-yazyk](https://oku.edu.gov.kg/ru/school/?_sft_yaziko_obucheniya=russkij&_sft_post_tag=russkij-yazyk)



- а) создание собственных письменных текстов разных типов и жанров:
- *очерк, описание внешности* (по картине);
  - *деловое описание*;
  - *сочинение эпистолярного жанра* (письмо-рассуждение, дневниковые записи, блог);
  - *рассказы* (на основе сюжетной схемы и на основе увиденного);
  - *рассуждение* (с обратным доказательством и на актуальную тему);
- б) создание устных текстов:
- *выступление* (на собрании);
  - *рассказ* (по опорным словам);
- в) письменное изложение текстов-образцов:
- *подробное* – текста публицистического стиля;
  - *текста-описания* – психологического состояния человека;
  - *выборочное* – описание внешности литературного героя.

В мастерских 7 класса соблюдается преемственность в структуре и методике с мастерскими 5-6 классов. Они соответствуют базовой модели организации процесса познания международной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП)», одобренной Киргизской академией образования в конце 90-х годов XX века и успешно используемой в школах Киргизской Республики.

**Три основных этапа** базовой модели РКМЧП (*вызов – осмысление – рефлексия*) авторы учебника адаптировали к урокам развития речи, учитывая логику восприятия информации:

**ТЕКСТ — > ПРЕДЛОЖЕНИЕ — > СЛОВО**

Названные основы позволили разработать особую модель параграфа и в соответствии с ней – организацию уроков по развитию речи.

Каждый этап мастерской (а их всего пять) предполагает активное обсуждение вопросов и заданий как индивидуально, так и в парах, малых группах, в общей группе. Но сначала следует обратить внимание на название параграфов.


**Первая часть** его – «**Мастерская чтения и письма**» – определяет вид деятельности на уроке: учащимся предлагается «*мастерить*» (создавать, изготавливать, творить). Материалом для творчества служит Слово. Оно проявляется через *чтение* (и понимание) предложенных текстов и *письменное* выполнение предложенных заданий.

**Вторая часть** названия (*сочинение-рассуждение; очерк; изложение* и т. д.) – ожидаемый продукт творческой речевой деятельности, который создают сами учащиеся. И в этом им помогают мастера: авторы текстов-образцов, авторы учебника, разработавшие задания, и авторы самого урока – творческие учителя, которые могут оказать адресную помощь и поддержку своим учащимся.

В методическом пособии к учебнику авторы объясняют возможности и назначение каждого этапа с вариантами их реализации.

В статье представим общий алгоритм работы:



**Вводный** или *мотивационный* этап (в учебнике обозначен особым значком )

На этом этапе учащиеся осознают ценность предстоящей работы для жизни. Обычно это вопросы или задания, обращённые к опыту учащихся или их представлениям о том или ином предмете, явлении.

Например:

«*Поделитесь своим опытом ведения переписки*»;

«*Существует мнение, что с появлением фотографии портретная живопись теряет смысл. Что вы думаете по этому поводу?*»;

«*Для чего, на ваш взгляд, писатели в произведениях изображают портреты своих героев?*»

Предполагается, что учитель в течение нескольких минут проведёт беседу, которая побудит учащихся осмысленно изучать тему. Учитель сможет использовать их ответы на следующих этапах мастерской. К тому же спонтанная речевая практика необходима, особенно для учащихся, слабо владеющих русской речью.

**Первый этап «Работа с текстом»**

(в учебнике обозначен римской цифрой I)

На этом этапе учащиеся знакомятся с разными видами и типами текстов (*письменный текст, картины, фотографии, инфографика*) и комплексом вопросов и заданий, направленных на его восприятие и понимание. Обсуждение

первых впечатлений от увиденного или услышанного, прочитанного; определение основной мысли, выделение микротем, ключевых слов / фраз, создание плана, который помогает увидеть структурные элементы письменного текста – это основные задачи данного этапа.

Вопросы, помещённые до и после текста, направляют размышления учащихся, переводя их от общих вопросов, связанных с первым впечатлением от текста, к специфическим, помогающим понять структуру текста, его стилевые особенности.

На этом этапе работу учитель организует фронтально или в малых группах. К примеру, при обсуждении впечатлений можно использовать приём «мозговой штурм», когда учащиеся в свободном режиме произносят короткие фразы, описывающие их чувства и эмоции, вызванные текстом, а учитель записывает их на доске, принимая все высказывания и поощряя подбирать более точные слова.

Обычно учащиеся затрудняются описывать чувства. Учитель может облегчить задачу, познакомив школьников с интересным инструментом, разработанным американским профессором психологии Робертом Плутчиком, – «Колесом эмоций»<sup>19</sup> (версия на русском языке размещена в методическом пособии). В малых группах с последующим представлением результатов учащиеся работают над составлением плана / графического организатора текста, определением ключевых слов, выделением стилистических особенностей текста / авторского стиля и др.

В результате комплексной работы с текстом у учащихся складывается общее представление о предмете речи, которому посвящена мастерская, и они могут переходить к более детальному его рассмотрению на уровне предложения, а затем – слова.

### **Второй этап «Работа с предложением»**

(обозначен римской цифрой II)

Задачами учащихся на этом этапе являются:

- обсуждение особенностей построения предложений;
- определение способов связи внутри предложения и этого предложения с другими предложениями;
- установление логической последовательности их в тексте;
- вариативность синтаксических конструкций;
- варианты упрощения сложных предложений без потери смысла и стилового единства (при работе над текстом для написания изложения);
- пунктуационное оформление.

Для решения поставленных задач учащимся предлагается выполнить ряд заданий, таких как: подобрать к данным схемам предложения; придумать самим или выбрать из данных в учебнике те, которые могут служить началом или завершением сочинения; найти в тексте предложения определённой конструкции и упростить их и т.д. Таким образом, учащиеся несколько раз обратятся к тексту, поэтому они будут в нём хорошо ориентироваться, запоминая его структуру и лучше понимая содержание.

<sup>19</sup> The Nature of Emotions, 2001 / The Magazine of Sigma Xi, TheScientific Research Society American Scientist // URL: <https://web.archive.org/web/20010818040222/http://americanscientist.org/articles/01articles/plutchikcap6.html>

### **Третий этап «Работа со словом»**

(обозначен римской цифрой III).

Задачей третьего этапа – осмысление текста через слово: его лексическое значение; сочетаемость с другими словами; синонимов / антонимов; подбор синонимичных выражений для точности и выразительности речи; правописание этих слов.

Учащимся предлагается либо самим найти по словарю значение новых слов, либо в задании приводятся примеры слов и словосочетаний, на которые следует обратить внимание (фразеологизмы, имена собственные, топонимы и др.), либо даются упражнения на подбор слов для конкретного стиля текста.

Работу с предложением и словом рекомендуется организовывать в малых группах с построением последующего обсуждения результатов.

### **Четвёртый этап «Создание собственного текста»**

(обозначен римской цифрой IV).

Это самый важный этап – этап рефлексии и создания собственного продукта речевой деятельности. Здесь учащимся предлагается обобщить и систематизировать проделанную на предыдущих этапах работу, опираясь на советы специалистов или определённый инструмент создания текста (например, РАФТ [*роль – аудитория – форма – тема*]), предложенные критерии оценивания для созданного учащимися текста.

В советах специалистов учащиеся найдут рекомендации – прочесть черновой вариант друзьям или близким людям, чтобы получить «обратную связь»: вопросы, комментарии, советы, которые помогут понять, как воспринимается текст читателем и что можно улучшить в сочинении.

В каждом методическом пособии авторы рекомендуют учителям мотивировать учащихся серьёзно относиться к работе над черновиком, в котором необходимо сначала изложить главную идею, затем дополнить ее примерами, описанием, фактологическим материалом; проверить логику построения текста; осуществить редакцию. После работы над содержанием перейти к проверке грамматики. Если работа осуществляется в классе, то вполне уместно разрешить обсудить черновик в паре, в малой группе, возможно, понадобится помощь учителя. И только после доработки черновика можно приступить к итоговой версии – чистовику.

Предложенная модель параграфа задаёт, на взгляд авторов и учителей, работающих по данным учебникам, эффективную организацию урока, направленную на решение задач, определенных учебной программой по развитию речи, формированию ценностных ориентиров с опорой на языковую грамотность учащихся и их сотрудничество.

Однако это не значит, что учителю нельзя обогащать мастерскую новыми приёмами, которые помогают учащимся достигать ожидаемых результатов. Учитель может творчески подходить к организации уроков по данной модели, исходя из потенциала класса, интересов учащихся и возможностей образовательной среды школы. Желательно только придерживаться предложенной логики: от текста – к предложению, от него – к слову.

Во время пандемии, когда учащиеся самостоятельно работали с учебниками, в одной из социальных сетей родительница выразила признательность авторам УМК именно за мастерские:

*«Моя дочь писала сочинение на тему «Что значит любить родину» по рекомендациям, которые даны в вашем учебнике. Хорошо, что вы даете возможность выбирать темы... Она сказала, что нужно обсудить с близким человеком то, что она написала, и она выбрала меня! Спасибо вам за это!»*

В настоящее время готовятся к изданию национальные УМК по русскому языку для 8-9 классов, благодаря которым учащиеся будут последовательно осваивать навыки создания текстов разных стилей, типов, жанров по авторской модели «Мастерской чтения и письма», демонстрирующей богатство и возможности русского языка.

## **Литература**

1. Государственный образовательный стандарт школьного общего образования Кыргызской Республики, утвержденный постановлением Кабинета министров Кыргызской Республики от 22. 07. 2022 г. № 393.
2. Предметный стандарт «Русский язык» для 5-11 классов общеобразовательных школ с русским языком обучения. – Бишкек, 2022.
3. Учебная программа «Русский язык» для 5-11 классов общеобразовательных школ с русским языком обучения. – Бишкек, 2023.
4. Бреусенко Л. М., Матохина Т. А. Русский язык: Учебник для 7 кл. шк. с рус. яз. обучения. 2-е изд. – Бишкек: Аркус, 2024. – 256 с.
5. Бреусенко Л. М., Матохина Т. А. Русский язык: Учебник для 6 кл. шк. с рус. яз. обучения. 2-е изд. – Бишкек: Аркус, 2022. – 264 с.
6. Бреусенко Л. М., Матохина Т. А. Русский язык: Учебник для 5 кл. шк. с рус. яз. обучения. 2-е изд. – Бишкек: Аркус, 2022. – 256 с.
7. Бреусенко Л. М., Матохина Т. А. Русский язык. 7 кл. Метод. пособие для учителей шк. с рус. яз. обучения. – Бишкек: Аркус, 2022. – 96 с.
8. Бреусенко Л. М., Матохина Т. А. Русский язык. 6 кл. Метод. пособие для учителей шк. с рус. яз. обучения. – Бишкек: Аркус, 2018. – 104 с.
9. Бреусенко Л. М. и др. Русский язык. 5 кл. Метод. пособие для учителей шк. с рус. яз. обучения. / Л.М. Бреусенко, Т.А. Матохина, В.Н. Качигулова. – Бишкек: Аркус, 2018. – 104 с.
10. Низовская И. А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» / Учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.
11. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / Монография. – Москва, 1998. / [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/3DWQxA> (Дата обращения: 01.10.2024).
12. Уракова Ф. К. Текст как средство обучения русскому языку в национальной школе / Журнал: Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. том 22. вып. 53. / [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-sredstvo-obucheniya-russkomu-yazyku-v-natsionalnoy-shkole> (Дата обращения: 01.10.2024).

**T.A.Matokhina**

Chief specialist of Kyrgyz Academy of Education

Bishkek, Kyrgyzstan

e-mail: tmatokhina@gmail.com

## **READING AND WRITING WORKSHOP AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SPEECH: FROM THE EXPERIENCE OF DEVELOPING NATIONAL RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS**

**Abstract.** The article is devoted to the “Reading and Writing Workshop” (hereinafter referred to as the workshop) – a creative component of Russian language textbooks for grades 5-9 with Russian as the language of instruction in educational institutions of the Kyrgyz Republic. The main goal of the workshop is to develop in students who do not speak Russian well enough the skills of creating texts of different types and genres, using a sample text or a given algorithm. The structure of the workshop paragraphs is based on the cognitive process model developed by the international program “Reading and Writing for Critical”. Questions and tasks at each stage of the workshop help students independently master the skills of thoughtful reading and high-quality written and oral speech with the support of a teacher.

**Keywords:** Russian as a second language, Russian language textbook, reading and writing, Reading and Writing for Critical, Reading and Writing workshop.

**Ю.П. Пташкина**  
zazylenka@yandex.ru  
магистр педагогических наук  
Москва, Россия

## **ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ) ОНЛАЙН-ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ ИРАНА С УРОВНЕМ ЯЗЫКА А2**

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс организации курса по языку специальности в условиях ограниченных временных ресурсов. Предлагаются варианты организации учебного процесса с учетом специфики онлайн-обучения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, РКИ, язык специальности, нейропедагогика

В условиях глобализации и технологического прогресса необходимость в понимании профессиональной лексики и терминологии становится все более актуальной. Обучение языку специальности для онлайн-обучающихся из Ирана с уровнем языка А2 представляет собой уникальную возможность, позволяющую студентам интегрироваться в медико-биологическую сферу и совершенствовать свои знания. С целью оптимизации учебного процесса для достижения поставленных задач представляется актуальным выстраивание хода занятия, основанное на знаниях по нейропедагогике.

Основная задача **нейропедагогика** – это сделать процесс обучения разных категорий студентов эффективным и продуктивным с опорой на современные нейроисследования [Ермолаева 2024, с. 213].

Нейробиологические исследования показывают, что для нашего мозга ранее неизвестная информация есть награда сама по себе: она активирует дофаминовую систему [Деан 2021, с. 218]. Гормон дофамин способствует запоминанию информации и стимулирует долговременную память, что является необходимой частью учебного процесса. Специалистами было обнаружено, что гормон дофамин не только активизирует систему вознаграждения, вызывая чувство удовольствия в результате некоего действия, но и сам дает толчок к этому действию. Таким образом, дофамин помогает создавать и поддерживать мотивацию. Дофамин активно выделяется при ожидании, предвосхищении победы, когда обучающийся уже «нащупал» решение поставленной задачи. Еще один способ для выработки дофамина – это продумать систему поощрения обучающихся, хвалить их и мотивировать.

При онлайн-обучении обучающиеся испытывают повышенную нагрузку на зрительную систему из-за продолжительного времени нахождения перед монитором компьютера или телефона. Для снижения нагрузки мы рекомендуем использовать на занятиях следующие рекомендации.

### Рекомендации при онлайн-работе:

- Единая образовательная платформа.
- Образовательные материалы в одной цветовой гамме.
- Максимально уводим от экрана компьютера.
- У экрана обучающийся находится 20 минут, потом работа в тетради или с книгой, потом ещё 20 минут. И так до конца урока.
- Обязательная работа с глазами, сниженная яркость экрана компьютера, при возможности материалы не белого цвета.
- Текст выравниваем по левому краю.

Обучение языку специальности на уроках РКИ требует комплексного подхода, сочетающего изучение языка, специальной терминологии и применения этих знаний в профессиональном контексте. Ключевые аспекты такого обучения:

1. **Цели обучения.** Основная цель – подготовка студентов к профессиональной деятельности на русском языке. Включает в себя развитие навыков *чтения, письма, аудирования и говорения*, необходимых для успешного освоения материала по специальности.
2. **Специальная лексика.** Введение специальной терминологии является ключевым элементом обучения. Студенты должны понимать основные понятия и термины своей области знаний и уметь их использовать в контексте.

Для этого в начале нового занятия составляем для обучающихся *словарь с новой лексикой*, где указываем название термина на русском языке с обозначением рода, на английском языке и на родном языке студента, в данном случае на персидском.

#### Новые слова!

Оксид <i>м</i>	Oxide	اکسید
Основание <i>ср</i>	Base	باز
Кислота <i>ж</i>	Acid	اسید
Соль <i>ж</i>	Salt	نمک

Рис. 1. Словарь

3. **Учебные материалы.** Для обучения используются специализированные учебники, статьи, тексты и видеоматериалы, соответствующие профилю студента. Это могут быть тексты научных статей, учебники по медицине, химии.
4. **Активное участие студентов.** Важным аспектом является активное участие студентов в процессе обучения. Это может включать групповые дискуссии, презентации.
5. **Методики преподавания.** Методы преподавания должны учитывать уровень подготовки студентов и их потребности. Например, использование *ролевых игр и моделирования реальных ситуаций* может быть полезным для развития коммуникативных навыков.

Пример урока РКИ по медицинской тематике:



*Введение в анатомию человека:* объяснение основных систем организма, знакомство с терминами и понятиями.

- *Чтение и анализ научных статей:* студенты читают и анализируют научные статьи на русском языке, обсуждая результаты исследований и выводы.
- *Ролевые игры:* студенты играют роли врача и пациента, практикуя общение на русском языке в клинических ситуациях.
- Таким образом, обучение языку специальности на онлайн-уроках РКИ требует специального подхода, учитывающего как специфику онлайн-обучения, так и изучаемый язык специальности.

### **Литература**

1. Деан С. Как мы учимся: почему мозг учится лучше, чем любая машина... пока / Станислав Деан; [перевод с английского А.А. Чечиной]. – Москва: Эксмо, 2021. – 352 с.
2. Ермолаева Ж.Е. Нейропедагогический подход в обучении русскому языку как иностранному в высшей школе // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. / Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 2024. – С. 212-218.

**Y.P. Ptashkina**

master of pedagogy

Moscow, Russia

e-mail: zazylenka@yandex.ru

## **TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALTY (BIOMEDICAL PROFILE) TO ONLINE LEARNERS FROM IRAN WITH LANGUAGE LEVEL A2**

**Abstract.** The article deals with the process of organizing a course in the language of specialty in conditions of limited time resources. The variants of the organization of the learning process are offered, taking into account the specifics of online learning.

**Keywords:** Russian as a foreign language, RFL, specialty language, neuropedagogy.

## VI. НЕЙРОПЕДАГОГИКА, ИГРЫ, КАРТЫ И ДРУГИЕ «ШАЛОСТИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ

**О.П. Брамли**

info@russian-school.uk

основатель Лондонской школы русского языка и литературы

Лондон, Великобритания

### УМК «МОЙ РОДНОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» – НОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ БИЛИНГВОВ

**Аннотация.** Статья представляет собой описание нового учебного комплекса «Мой родной русский язык», изданного в 2023-2024 году преподавателями Лондонской школы русского языка и литературы Ольгой Брамли и Еленой Орлович. Пособие предназначено для работы с билингвами 11-16 лет, учащимися 5-7-х классов зарубежной русской школы, где русский язык изучается как второй родной. В линейку пособий входят следующие материалы: учебники и рабочие тетради (в 2-х частях), виртуальное музыкально оформленное аудиоприложение и книги для учителя с поурочными авторскими заметками. С целью обогащения словарного запаса билингвов курс каждого года обучения предлагает от 230 до 400 ключевых слов и от 180 до 220 разговорных фраз, которые переведены на английский, французский и немецкий языки и расположены в рабочей тетради в виде словарика. В годичный курс также входит от 45 до 90 русских пословиц и поговорок и 14-16 песен.

**Ключевые слова:** РКИ, русский язык как второй родной, дети-билингвы, методика преподавания билингвам, русская зарубежная школа дополнительного образования, обучение русскому языку за рубежом, Лондонская школа русского языка и литературы, учебно-методический комплекс (УМК)

Учебно-методический комплекс «Мой родной русский язык», изданный в 2023-2024 году Лондонской школой русского языка и литературы, предназначен для работы с билингвами от одиннадцати до шестнадцати лет в средних (и старших) классах зарубежной русской школы, где русский язык изучается как второй родной.

Комплекс каждого года обучения включает в себя:

- учебник в двух частях,
- рабочую тетрадь в двух частях,
- виртуальное музыкально оформленное аудиоприложение,
- книгу для учителя с поурочными авторскими заметками, доступную по QR-коду.

Авторы учебного комплекса поставили перед собой задачу максимально скомбинировать подходы, принятые в обучении русскому языку как родному, с

подходами, используемыми в преподавании русского как иностранного, опираясь при этом на язык и культуру страны проживания ученика.

УМК каждого года обучения включает около тридцати уроков по развитию речи и примерно столько же уроков по грамматике, что позволяет зарубежной русской школе организовать полноценный языковой годичный курс.

Цели и задачи УМК:

- развитие речи и обогащение словарного запаса учащихся на основе прочитанного / прослушанного текста; а также в ходе обсуждения произведений, ведения общих и парных бесед на заданную тему, организации игр и дебатов;
- развитие интеллекта, совершенствование аналитических способностей, умения думать и рассуждать на русском языке, умения обобщать информацию и вычленять главное;
- формирование навыков грамотного построения русской речи, закрепление и совершенствование полученных навыков во всех видах речевой деятельности;
- расширение знаний учащихся о России и русской культуре посредством знакомства с художественными произведениями и текстами публицистического характера;
- обогащение речи билингвов за счёт изучения выразительных средств русского языка;
- мотивирование учащихся к домашнему чтению на русском языке через знакомство с лучшими произведениями детской и классической литературы;
- развитие коммуникативных навыков и, вследствие этого, повышение мотивации билингвов к общению на русском языке не только в школе, но и в семье, и тем самым укрепление семейных отношений между русскоязычными родителями и детьми;
- развитие эмоционального интеллекта, воспитание характера и укрепление русской составляющей идентичности билингвов на основе изучения предложенной литературы.

Авторы применили новый подход к структуре и содержанию пособий. Учебно-методический комплекс «Мой родной русский язык» является одновременно учебником русского языка и русской речи.

В пособии уроки **Речи** и уроки **Грамотности** (грамматики) объединены единой **Темой**, причём урок **Речи** занимает главную позицию. Работа по развитию речи является организующим стержнем построения каждого урока. Темы укладываются в хронологию учебного года, отражают сезоны, русские праздники (в русской зарубежной школе много праздников не бывает); учитывают жизненные интересы и потребности юных билингвов.

Благодаря этой концепции учащиеся не просто работают по данным пособиям, а как бы «проживают» их, учась в русской школе. Из данного курса ученики узнают много для себя нового. Авторы постарались, чтобы как можно больше новой информации на русском языке усваивалось ими впервые. Материалы подобраны с ярко выраженной развивающей и воспитательной направленностью.

Каждый годичный курс проходит в рамках шести концептуальных разделов. Для каждого года обучения – свой набор разделов. Например, в **пятом** классе это:

*О себе, Образ жизни, Времена года* и другие; в шестом: *Школьная жизнь, Искусство и культура, Технический прогресс, Сила духа*; в седьмом: *Развиваем интеллект, Мечты о будущем, Взросление, Культурные традиции* и другие.

Внутри каждого раздела – от двух до семи Тем. Например, раздел *Образ жизни* включает Темы: *Дом, квартира; Здоровье, питание; Отдых, путешествия, открытия; Братья наши меньшие*; раздел *Сила духа* представляет: *Уроки выживания, Путь в жизни и Русский характер*, а раздел *Взросление* включает Темы: *Путь к счастью, Любовь* и другие. Таким образом, в год проходит (или «проживается») примерно **21 Тема**.

Тема начинается с *эпиграфа* и рубрики:

**«Вы узнаете – вы будете учиться – вы вспомните».**

Эта страничка важна не только для введения, но и для повторения. Она также полезна родителям, которые имеют возможность легко проконтролировать, что изучает их сын или дочь в настоящее время.

Центральное место в уроках *Речи* занимает увлекательный художественный (иногда публицистический) текст, в котором размечены ключевые слова и разговорные фразы – они даются параллельно в словарице с переводом на английский, французский и немецкий языки.

**Словарик**, расположенный в рабочей тетради, помогает несбалансированным билингвам лучше понимать содержание текста и принимать активное участие в ходе урока. Авторы стремились передать красоту русского литературного языка, используя адаптацию произведений в минимальной степени. А при отборе материала уделили большое внимание тому, чтобы формировать вкус к русскому художественному слову и придать курсу естественную коммуникативную направленность.

В пособия включены рассказы и отрывки произведений русских классиков, таких как: *Лев Толстой, Александр Пушкин, Михаил Лермонтов, Антон Чехов, Константин Паустовский, Николай Гоголь, Александр Куприн, Александр Грин* и многих других; а также современных писателей (например, *Майк Геллрин*). Вы также встретите произведения некоторых популярных зарубежных писателей, таких как *О. Генри* и *Рей Бредбери*.

В основном все предлагаемые в УМК литературные тексты – с законченным сюжетом. При их отборе учитывались следующие критерии: эмоциональность и художественность языка, сюжетная актуальность, сопричастность жизненным интересам и опыту обучающихся. Как правило, часть текста, содержащая диалоги, предлагается на *аудирование* с помощью QR-кода. Эта смена деятельности в продолжение работы с произведением не только способствует удержанию внимания учащихся, но и помогает им улучшить произношение и выразительность их собственной устной речи. Все аудиозаписи текстов оформлены музыкально и дополнены звуками, такими как: крик чайки, шум стадиона, скрип сапог на снегу и другими.

По окончании чтения или прослушивания текста следует *обсуждение* по предложенным вопросам. Авторы постарались включить вопросы, пробуждающие желание дискутировать. Как правило, в этой части урока возникает живая естественная дискуссия. После проверки понимания, анализа, обсуждения, чтения

по ролям и других предлагаемых упражнений с текстом проводится *лексическая работа* с выделенными разговорными фразами для введения их в активную коммуникацию.

Большое значение для усвоения фраз имеет «*приём выбора*». Другими словами, ученик сам решает, какие три-четыре фраз он хочет выбрать для составления с ними предложений. Он также услышит при обсуждении примеры одноклассников. Таким образом, он усваивает больше фраз, если не все.

Урок **Речи** завершается практическими заданиями и рубрикой «*Давайте побеседуем*». **Общая беседа по Теме** проходит всегда в современной плоскости и сопряжена с **реалиями жизненного опыта** обучаемых. Формат беседы можно варьировать. Например, предложить ученикам, чтобы они сами задавали предложенные в задании вопросы и выбирали отвечающего на них одноклассника. Такой метод послужит для билингвов хорошим тренингом формулирования вопросов.

Далее беседа продолжается **в парах**. На этом этапе вопросы предлагаются более личные: о себе, о семье. Упражнение важное, так как формирует навык естественного общения на русском языке. Коллеги, работающие с билингвами, знают, что у учащихся превалирует навык разговора между собой на языке страны проживания, сформированный в основной школе, и преодолеть этот навык нелегко. Учителю важно правильно организовать пары, иногда варьировать их, чтобы сохранить интерес к общению учеников друг с другом.

Урок **Речи**, как правило, включает и знакомство с **песней**. К разным песням в учебнике предлагаются разные задания. Какие-то песни ученики слушают и подпевают, какие-то разучивают наизусть. Есть песни, текст которых нужно записать на слух и т.д.

Порядок заданий в уроках **Речи** выстроен с учётом эмоционального состояния учащихся. Авторы рекомендуют учителю, работающему с пособием, не отступать от заданного порядка: «*Эмоции – лак, закрепляющий в памяти информацию*» [Maria Lorenz 2009].

Работа над каждой учебной **Темой** занимает от двух до шести академических часов. Некоторые **Темы** включают несколько уроков **Речи** и несколько уроков **Грамотности**. Разнообразные задания позволяют организовать индивидуальную, парную или коллективную формы работы на уроке. Включены игровые упражнения, например **соревнование команд** или **ролевая игра**. Многие задания построены на принципах развивающей методики (например, при введении новых грамматических тем).

Важной особенностью учебника является и то, что авторы постарались включить в него **грамматический минимум**, исходя из требований российской программы. Но многие правила и упражнения были адаптированы с учётом потребностей билингвов. Например, некоторые правила предлагаются в стихах. Материал грамматических заданий насыщен литературными текстами. Многие упражнения, помимо грамматических, имеют и другие цели: познавательные, речевые, воспитательные.

Некоторые грамматические темы даны с опережением российской программы, но в облегчённом виде. Например, с целью обогащения словарного

запаса и освоения грамматического строя русской речи в курсе пятого класса учащиеся знакомятся со смысловыми группами наречий и с деепричастием. Тренинг падежных окончаний проводится на протяжении всего трёхгодичного курса, так как билингам бывает трудно сформировать нужные навыки.

Авторы также обращают особое внимание на состав слова, чтобы предупредить ошибки типа «ложного словообразования». Вводя новую грамматическую тему, авторы стараются дать учащимся как можно больше примеров для усвоения. Практически все правила и задания даются на примере словосочетаний и предложений, содержащих общеупотребимые сочетания слов. Перед выполнением письменных заданий учащимся рекомендуется проговаривать предлагаемый языковой материал.

Домашние задания, предлагаемые в рабочей тетради к каждому уроку **Речи и Грамотности**, даются не только на закрепление изученного в классе, но и на развитие речевых и творческих способностей учащихся. Многие задания носят коммуникативный характер и требуют привлечения членов семьи или друзей. Например: записать интервью с кем-то из друзей или родных; написать статью для блога; сделать запись в своём дневнике и т.д.

Авторы приложили максимум усилий к тому, чтобы привить учащимся интерес к русскому языку и показать возможности его использования для достижения жизненных целей, укрепить любовь к русской литературе, пробудить мотивацию к дальнейшему изучению русского языка как одного из своих родных языков, к общению и чтению на нём.

В учебнике эти задачи решаются через:

- обсуждение философских тем и интересных с психологической точки зрения ситуаций, имеющих воспитательное значение;
- изучение тщательно подобранных эмоциональных и познавательных текстов, преимущественно художественных;
- использование разнообразных коммуникативных и творческих упражнений на уроке и дома;
- создание в классе атмосферы искренности и доверия, дружеских отношений и взаимной поддержки;
- моделирование ситуаций для интересного взаимного общения учащихся с учителем, друг с другом и родителями;
- стимулирование самообразования и самосовершенствования, и так далее.

Авторы учли требования государственных экзаменов по русскому языку, таких как *GCSE* и *A-level* в Англии, и включили в учебный комплекс такие виды работ, как: *аудирование с конспектированием, устная презентация, дебаты, перевод на язык страны проживания* и другие.

Как уже упоминалось, с целью обогащения словарного запаса билингов курс каждого года обучения предлагает словарик, содержащий от 230 до 400 ключевых слов и от 180 до 220 разговорных фраз с переводом на английский, французский и немецкий языки. В годичный курс также входит от 45 до 90 русских пословиц и поговорок и 14-16 песен. Кроме того, 70-80 произведений рекомендованы для домашнего чтения (на выбор).

Учебный материал апробировался в Лондонской школе русского языка и литературы около четырёх лет. На данный момент пособием пользуются в 26 странах мира как индивидуально, так и в школах дополнительного образования, а также в государственных школах с преподаванием русского языка.

### Литература

1. Левин В.А. Уроки для родителей. – М.: ФОЛИО, 2001.
2. Бердичевский А.П., Никитенко Э.Н., Хамраева Е.А. Методика преподавания русского языка детям-билингвам. – М.: Билингва, 2019.
3. Maria Lorenz Art: a basic human need. Neurodidactic answers to increasing social challenges. Project N° 2009-1-FR1-GRU06-07061, 2009.
4. Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб: Златоуст, 2004.
5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб: Златоуст, 2005.
6. George Bramley “BILIUM - Bilingualism Upgrade Module”. Part 1. Project LLP Leonardo da Vinci partnership, University of Greifswald, 2014. С. 45-51.

#### **O.P. Bramley**

The founder of the London School of Russian Language and Literature,  
Co-author and publisher of “My Native Russian Language”

London

e-mail: info@russian-school.uk

## **EDUCATIONAL AND TRAINING COMPLEX “MY NATIVE RUSSIAN LANGUAGE” AS A NEW APPROACH TO TEACHING BILINGUAL STUDENTS**

**Abstract.** This article introduces a new Russian language teaching course for bilingual students aged 11-16 studying at Russian language schools abroad called *My Native Russian Language* by Olga Bramley and Jelena Orlovits. Published in 2023-24, the course consists of Textbooks and Workbooks for Years 5, 6 and 7 in two parts, accompanied by the virtual Audio guides and Teachers’ books. The materials of each year of study contain 230-420 key words, 180-220 commonly used conversational expressions, translated into three European languages; 45-90 proverbs, 14-16 songs, and recommends a list of 70-80 books for home reading – all on the topics studied. The books can be used for a full year school course comprising 30 Conversational lessons and 30 Grammar lessons, arranged by topics. The lessons develop thought and speech, improve grammar, enrich students’ active vocabulary, and raise the general standard of their language skills. The course has undergone four years of testing at the London School of Russian. At the moment the books are used by teachers and students in 26 countries.

**Keywords:** Russian as a Foreign Language, Russian bilingual students, Russian language school abroad, Russian language, teaching Russian abroad, Russian language textbook, Russian studies, The London School of Russian Language and Literature, My Native Russian Language Textbook and Workbook.



**А.Р. Гильманова**  
alina@gilmanov.com  
руководитель образовательного центра «Аист»  
Дубай, ОАЭ

## **СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У РЕБЕНКА-БИЛИНГВА**

**Аннотация.** В статье рассматривается значимость сюжетно-ролевых игр в развитии эмоционального интеллекта у детей-билингвов. Опираясь на концепцию Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, обосновывается значимость ролевых игр для освоения социально-эмоциональных навыков в процессе обучения детей-билингвов в условиях дошкольного образовательного учреждения, включая эмоциональную регуляцию, рефлекссию и мультикультурную эмпатию. Автор статьи убежден, что использование игр позволяет детям-билингвам интегрировать культурные и языковые знания, что способствует их успешной адаптации в многоязычной среде. При этом педагоги играют ключевую роль в организации игры, создавая условия для развития эмоционального интеллекта и когнитивной гибкости. В статье выделяются ключевые сложности, с которыми сталкиваются педагоги при организации таких игр, а также приводятся примеры из личного педагогического опыта.

**Ключевые слова:** русский язык, дети-билингвы, образовательная среда, эмоциональный интеллект, зона ближайшего развития, сюжетно-ролевые игры

Л.С. Выготский в своих работах подчеркивал, что в ролевых играх дети создают воображаемую ситуацию, в которой они могут действовать «взрослым образом», принимая на себя роли и правила, соответствующие той или иной социальной ситуации [Выготский 1966, с. 62-76]. Такая деятельность способствует не только развитию абстрактного мышления, но и регуляции поведения, что связано с интериоризацией социальных норм и правил. Таким образом, ролевая игра служит важным механизмом для перехода от внешней регуляции поведения, осуществляемой взрослыми, к внутренней саморегуляции. В концепции Л.С. Выготского ролевая игра рассматривается как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, обеспечивающий развитие когнитивных, социальных и эмоциональных компетенций через активное социальное взаимодействие и освоение культурных практик [Выготский 1966, с. 62-76]. Л.С. Выготский подробно рассматривает значение ролевых игр в развитии ребенка в своей работе «Игра и её роль в психическом развитии ребенка». В этой работе Выготский анализирует, как через игру ребенок развивается когнитивно и социально, подчеркивая важность игры для формирования высших психических функций, в частности, в контексте *зоны ближайшего развития* (ЗБР).

Сюжетно-ролевые игры являются эффективным инструментом для работы с ЗБР дошкольников. Они предоставляют богатую среду для активного освоения

новых когнитивных, социальных и эмоциональных навыков, которые дети могут развить при поддержке взрослых и сверстников. Лев Семенович Выготский отмечал, что эмоции «являются центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребёнка [Выготский 1968, с 157]. Развитие и интерпретация идеи ЗБР получили значительное внимание со стороны различных ученых и педагогов, которые продолжили исследовать её в контексте когнитивного и культурного развития. В таблице ниже мы привели пример отдельных ученых-психологов, чьи работы оказали существенное влияние на понимание и развитие концепции ЗБР, а также их вклад в данную область.

**Психологи, оказавшие существенное влияние на понимание и развитие концепции зоны ближайшего развития**

Психолог	Описание вклада в развитие концепции ЗБР
Л.С. Выготский	Разработал концепцию ЗБР, которая определяет уровень потенциального развития ребенка, достижимого в процессе взаимодействия с более опытным партнером.
Джером Брунер	Развил идеи Выготского, ввел понятие «скафолдинг» (scaffolding) для описания поддержки, оказываемой взрослым в рамках ЗБР
Александр Романович Лурия	Продолжил исследование ЗБР в контексте нейропсихологии, акцентируя внимание на влиянии культуры и обучения на психические функции.
Барбара Рогофф	Изучала межкультурные различия в образовательных практиках и роль совместного участия взрослых и детей в достижении ЗБР.
Энн Браун	Применяла идеи ЗБР для разработки образовательных программ, фокусирующихся на поддержке учащихся в освоении новых знаний и навыков.

*Таблица 1.*

Ряд отечественных ученых предлагают разные подходы к изучению и применению сюжетно-ролевых игр в образовательном процессе, подчеркивая их важность для всестороннего развития дошкольников. Так, например, М.В. Петрайтене и А.А. Кондрашева исследуют особенности развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста. Они акцентируют внимание на диагностике уровней развития этих игр и роли взрослого в организации игры [Петрайтене 2018, с. 45-49]. Их работы подчеркивают важность сюжетно-ролевой игры для усвоения общественного опыта и формирования личности ребенка.

Я.М. Базарова рассматривает значимость сюжетно-ролевой игры для эмоционального и социального развития дошкольников. В своих трудах она подчеркивает ключевую роль воспитателя в создании условий для успешной организации и проведения таких игр, а также в стимулировании творческого и социального роста детей [Базарова 2021, с. 106-107]. В.В. Комлева в своей диссертации посвящает внимание моделированию образовательного пространства на основе театрализованных сюжетно-ролевых игр. Она детально рассматривает педагогические принципы организации таких игр, раскрывая их потенциал в развитии художественного и эстетического восприятия у дошкольников, а также в формировании их эмоциональной и социальной компетентности [Комлева 2023, с. 214-222]. Т.В. Маклакова и И.Э. Рахимбаева исследуют влияние сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков и социализацию детей. В своих работах они рассматривают, как такие игры помогают детям учиться взаимодействовать со сверстниками, развивать эмпатию и навыки решения конфликтов, что в свою очередь способствует их успешной адаптации в обществе [Маклакова 2023, с. 214-222].

Несмотря на признание важности сюжетно-ролевых игр для всестороннего развития ребенка, в практике дошкольного образования часто не удается полностью реализовать их потенциал. На основе анализа психолого-педагогической литературы мы сгруппировали основные сложности, которые могут испытывать педагоги в процессе обучения дошкольников с использованием сюжетно-ролевых игр.

Во-первых, это **недостаточное внимание к играм** в образовательных программах, так как в современных программах дошкольного образования основной акцент часто делается на подготовке к школе, что приводит к смещению фокуса с игры на академические навыки. Это снижает время и внимание, уделяемое сюжетно-ролевым играм, которые являются естественной и ведущей деятельностью для дошкольников.

Во-вторых, это **формализация игры**. Нередко воспитатели превращают игру в учебное упражнение, что лишает ее спонтанности и творческого потенциала. Это ограничивает возможности детей свободно исследовать и выражать себя через игру.

В-третьих, это **отсутствие систематической методической поддержки**. Несмотря на наличие теоретических разработок, многие воспитатели испытывают трудности с внедрением сюжетно-ролевых игр в образовательный процесс. На наш взгляд, для того, чтобы эффективно использовать сюжетно-ролевые игры в образовательном процессе, необходимо учитывать как организационные сложности, описанные нами выше, так и их роль в формировании эмоционального интеллекта у детей, что требует комплексного подхода со стороны и педагогов, и методистов, и руководителей образовательных организаций.

Многие ученые, занимающиеся проблемами дошкольного образования, считают, что сюжетно-ролевые игры, организованные с учетом эмоциональных и социальных аспектов, являются мощным инструментом для формирования эмоционального интеллекта у дошкольников. Однако их эффективность зависит от уровня подготовки педагогов, их способности к эмоциональному взаимодействию с детьми, а также от правильно подобранных методик и содержания самих игр. Ряд исследователей предлагают различные подходы к изучению и развитию эмоционального интеллекта у дошкольников, подчеркивая важность художественной деятельности, сказкотерапии и детско-родительских отношений в этом процессе.

Ю.В. Щукина исследует влияние художественно-эстетической деятельности на развитие эмоционального интеллекта у младших дошкольников. Она подчеркивает важность искусства как инструмента, способного развивать эмоционально-чувственную сферу детей, начиная с раннего возраста [Щукина 2020, с. 100-104]. М.В. Сычёва и В.С. Самойлова рассматривают формирование социально-эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии. Они акцентируют внимание на взаимосвязи между социальными и эмоциональными навыками, которые можно развивать через анализ сказок и взаимодействие с литературными персонажами [Сычёва, Самойлова 2022, с. 139-143]. Т.А. Иванова проводит теоретический анализ влияния детско-родительских отношений на развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников. Она рассматривает различные типы родительских отношений и их влияние на эмоциональное развитие детей, подчеркивая важность гармоничных и поддерживающих отношений в семье. [Иванова 2019, с. 187-192].

Еще в 1968 году Л.С. Выготский писал: «Эмоции играют центральную роль в регуляции психической жизни человека, определяя как его восприятие мира, так и способы взаимодействия с окружающей действительностью»<sup>20</sup>.

Американский писатель и психолог Д. Гоулман подразумевает под **эмоциональным интеллектом** «способность человека различать эмоции, осознавать направленность, мотивацию и желания, как свои собственные, так и других людей, а также включает способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения поставленных задач» [Гоулман 2009, с. 20]. И.Н. Андреева исследует основные компоненты и этапы формирования эмоционального интеллекта у дошкольников. В своих трудах она рассматривает эмоциональный интеллект как важный аспект психологического развития ребенка, влияющий на его социальные навыки и общую успешность в жизни [Андреева 2006, с. 78-86]. И.В. Харитоновна в своей работе исследует особенности социального интеллекта старших дошкольников и предлагает развивать его с помощью психогимнастики и подвижных игр. Она подчеркивает, что такие игры позволяют моделировать различные жизненные ситуации, помогая детям развивать способности к пониманию эмоций, эмпатии и адаптации к социальным взаимодействиям [Харитоновна 2022, с. 167-169].

---

<sup>20</sup> Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 157-159.

С.А. Турецкая акцентирует внимание на **эмоциональных и коммуникативных особенностях педагогов** и их влиянии на дошкольников. В ее работе подчеркивается, что эмоции педагогов играют ключевую роль в процессе воспитания, и их способность выражать и управлять своими эмоциями непосредственно влияет на формирование эмоционального интеллекта у детей [Турецкая 2019, с. 139-143]. Другие исследователи в контексте дошкольного образования также рассматривают развитие социального интеллекта как неотъемлемую часть эмоционального интеллекта. Эти исследования подчеркивают, что успешное развитие социального интеллекта через сюжетно-ролевые игры требует создания специальных программ, которые включают разнообразные игровые ситуации, развивающие как когнитивные, так и эмоциональные способности детей: «Все это говорит о том, что дошкольников необходимо обучать понимать как свои собственные эмоции и переживания, так и чувства других людей, учить адекватно проявлять свои положительные и отрицательные эмоции, находить общий язык с другими людьми»<sup>21</sup>.

В совокупности эти исследования указывают на то, что **сюжетно-ролевые игры**, когда они организованы с учетом эмоциональных и социальных аспектов, являются мощным инструментом для формирования эмоционального интеллекта у дошкольников. Однако их эффективность зависит от уровня подготовки педагогов, их способности к эмоциональному взаимодействию с детьми, а также от правильно подобранных методик и содержания самих игр.

Введение понятия **«эмоциональный интеллект»** и его последующее развитие связано с работами ряда ученых, которые исследовали его влияние на социальные взаимодействия, личностное развитие и профессиональную деятельность. В таблице, представленной ниже, мы постарались охарактеризовать вклад известных ученых в этой области в изучение теоретических основ эмоционального интеллекта.

#### **Ученые, внесшие вклад в изучение теоретических основ понятия «эмоциональный интеллект»**

ФИО ученых	Описание вклада в изучение эмоционального интеллекта
Питер Саловей и Джон Майер	Ввели термин «эмоциональный интеллект» и предложили основную модель, состоящую из четырех компонентов: восприятие эмоций, использование эмоций, понимание эмоций и управление ими.
Карен Изард	Изучал эмоции человека и разработал теорию дифференциальных эмоций, которая связана с эмоциональным интеллектом.

<sup>21</sup> оулман Д. Г. Эмоциональный интеллект. - М.: Аст, 2009. - 478 с.

Джон Готтман	Исследовал эмоциональный интеллект у детей и предложил практические подходы для родителей по развитию EI у детей
Александрова Е.А.	Исследует формирование эмоционального интеллекта школьников и предлагает методические рекомендации для педагогов
Дэниел Гоулман	Популяризовал понятие эмоционального интеллекта, разработал модели EI и способы его измерения.

Таблица 2.

Учитывая тот факт, что ролевые игры являются эффективным методом обучения детей-билингвов, способствуют развитию их языковых и социальных навыков, а также поддерживают их мотивацию к изучению обоих языков в интегрированном и культурно обогащенном контексте, педагогический коллектив образовательного центра «Аист» достаточно часто используют ролевые игры на занятиях с дошкольниками. Педагоги стремятся интегрировать ролевые игры как основной метод формирования эмоционального интеллекта ребенка, учитывая при этом когнитивную и культурную специфичность данной возрастной группы воспитанников.

В условиях билингвальной среды ролевые игры выступают не просто средством для развития языковых компетенций, но также служат эффективным инструментом для развития эмоциональных и коммуникативных навыков. При организации ролевых игр и руководитель образовательного учреждения, и педагоги акцентируют внимание на создании поддерживающей и безопасной образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя уверенно в выражении своих эмоций и в межличностном взаимодействии.

Например, игры с сюжетами «Семья» или «Магазин», «Аэропорт» или «Больница», «Путешествие по миру» или «Школа» позволяют детям не только освоить новые языковые конструкции, но и погрузиться в ситуации, требующие от них эмоциональной вовлеченности и осознания чувств окружающих. Этот процесс способствует развитию у детей навыков эмоциональной идентификации и рефлексии, что является важным аспектом эмоционального интеллекта.

Используя методологический подход к выбору ролей и сценариев, мы стремимся обеспечить *культурную релевантность* игровых ситуаций, что способствует более глубокому эмоциональному и языковому погружению. Сценарии, основанные на культурных особенностях обоих языков, помогают детям развивать способность к мультикультурной эмпатии и когнитивной гибкости, что является ключевым фактором успешной социальной адаптации. Во время игровых занятий педагоги, психологи и воспитатели, образовательного центра «Аист» тщательно наблюдают за тем, как дети справляются с эмоциональными вызовами в условиях билингвальной коммуникации.

Часто встречаются ситуации, когда ребенку сложно выразить свои эмоции на втором языке, и в таких случаях они применяют адаптивные стратегии, используя культурно-специфические примеры и иллюстрации, чтобы облегчить процесс эмоционального самовыражения. Это позволяет детям более естественно интегрировать оба языка в свое эмоциональное развитие. Особое внимание уделяется развитию навыков кросс-культурной эмпатии, что особенно актуально в многоязычной образовательной среде.

**Сюжетно-ролевые игры** предоставляют уникальные возможности для анализа и сравнения того, как разные культуры выражают эмоциональные состояния, такие как радость, грусть или удивление. Это не только способствует расширению эмоционального словаря детей, но и укрепляет их способность к социальному взаимодействию в различных культурных контекстах. На педагогических советах, родительских собраниях и методических объединениях мы стараемся донести до всех участников образовательного процесса те специфические особенности, которые возникают при обучении детей-билингвов:

- о развитие языковой компетенции;*
- о культурная интеграция;*
- о стимулирование познавательного интереса;*
- о формирование социальных навыков;*
- о адаптация к учебному процессу.*

В данной статье нам хотелось бы осветить еще один аспект успешного использования сюжетно-ролевых игр в процессе обучения дошкольников – это *организация комфортной и эргономичной образовательной среды* образовательной организации. Так, например, в нашем образовательном центре «Аист» создана высокотехнологичная инфраструктура для проведения учебных занятий, занятий внеурочной и проектной деятельностью: интерактивные доски, персональные компьютеры, высокоскоростной интернет, многофункциональные устройства, нейротренажеры.

Нейротренажеры, используемые в образовательном центре «Аист», включают в себя балансиры, лабиринты, «восьмёрки» и «деревянные ладошки». «В такой среде, мы имеем возможность давать детям образование, основанное на таких современных подходах к обучению как: использование нейролингводидактических технологий, развитие когнитивных способностей ребенка, применение компетентностного подхода, развитие многогранности интеллекта»<sup>22</sup>.

В завершение можно сделать вывод о том, что внедрение сюжетно-ролевых игр в практику обучения детей-билингвов является актуальным направлением современной педагогики. Этот подход позволяет учитывать специфические потребности и особенности развития детей в билингвальной среде, способствует формированию эмоциональной компетентности и обеспечивает гармоничное личностное развитие ребенка в многоязычной и мультикультурной среде.

---

<sup>22</sup> Гильманова, А. Р. Образовательная среда в школах русского языка за рубежом: значение дизайна для повышения мотивации учащихся // Исследования молодых учёных: материалы XIX Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2023 г.) / [Под ред. И. Г. Ахметова и др.]. – Казань: Молодой ученый, 2023. – 126 с.

## Литература

1. Александрова Е.А., Кузнецова К.С. Как формировать эмоциональный интеллект школьника. – М.: Сентябрь, 2018. – 160 с.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. – С. 78-86.
3. Базарова Я.М. Значимость сюжетно-ролевой игры для дошкольников, роль воспитателя в организации игры / Я. М. Базарова // Наука и образование сегодня. 2021. № 2 (61). – С. 106-107.
4. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. 1968. № 2. – С. 157-159.
5. Выготский Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии // Вопросы философии. 1970. № 6.
6. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. – С. 62-76.
7. Гоулман Д.Г. Эмоциональный интеллект. – М.: Аст, 2009. – 478 с.
8. Готтман, Д., Деклер, Д. Эмоциональный интеллект ребенка: Практическое руководство для родителей. – М.: Манн, Иванов и Фебер, 2015. – 288 с.
9. Греновецкая Л.С. Формирование социально-эмоционального интеллекта у старших дошкольников посредством сказкотерапии с использованием развивающих игр В.В. Воскобовича / Л.С. Греновецкая // Молодой ученый. 2022. № 27(422). – С. 167-169.
10. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 433-456 с.
11. Гильманова А.Р. Образовательная среда в школах русского языка за рубежом: значение дизайна для повышения мотивации учащихся // Исследования молодых учёных: материалы XIX Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2023 г.) / [Под ред. И. Г. Ахметова и др.]. – Казань: Молодой ученый, 2023. – 126 с.
12. Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980.
13. Китаева Р.Р. Формирование эмоционального интеллекта дошкольников средствами музыкально-игровой деятельности / Р.Р. Китаева // Научно-исследовательские решения современной России в условиях кризиса: Материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 28 декабря 2020 года. Часть 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во ВВМ, 2020. – С. 100-104.
14. Маклакова Т.В. Сюжетно-ролевая игра и иные творческие игры как средство общего развития детей дошкольного возраста / Т.В. Маклакова, И.Э. Рахимбаева // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области: материалы XII Международной научно-практической конференции, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 04-07 октября 2023 года. – Саратов: Саратовский источник, 2023. – С. 214-222.
15. Малолеткина О.Н. Формирование эмоционального интеллекта дошкольников в персонализированном обучении / О.Н. Малолеткина //



- Гуманизация образовательного пространства: Сборник научных статей по материалам Международного форума, Саратов, 14-15 марта 2019 года. – Саратов: Перо, 2019. – С. 187-192.
16. Медина, Джон. Правила развития мозга вашего ребенка. Что нужно малышу от 0 до 5 лет, чтобы он вырос умным и счастливым. – М.: Бомбора, 2022. – 416 с.
  17. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2001.
  18. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М: КСП+, 2003.
  19. Петрайтене М.В. Особенности развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста / М.В. Петрайтене, А.А. Кондрашева // Современный образовательный процесс: теория и практика внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: Материалы Всероссийской с международным участием заочной научно-практической конференции, Борисоглебск, 30 марта 2018 года. – Борисоглебск: Издательство «Перо», 2018. – С. 45-49.
  20. Пахомова Д.А. Воспитание сказкой – сказкотерапия для дошкольников / Д. А. Пахомова // In Situ. 2022. № 7. – С. 39-42.
  21. Савенков А.И. Структура социального интеллекта / А. И. Савенков // Современная зарубежная психология: электрон. науч. журн. 2018. Т. 7, № 2. – С. 7-15.
  22. Сафьянова Л.М. Значение и условия развития эмоционального интеллекта при формировании коммуникации дошкольников / Л.М. Сафьянова, А.Р. Мустафина // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в современном мире: Сборник научных статей. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 25 мая 2022 года. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 139-143.
  23. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982.
  24. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981.
  25. Столл К., Гиддингс Д. Пробуждение самосознания ученика: практическое пособие. – 2018. – 145 с.
  26. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психол. 1999. № 2. – С. 61-74.
  27. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / Монография. – М.: Изд. группа «Логос», 2002. – 156 с.

**A.R. Gilmanova**

Director of the AIST Educational Center

Dubai, UAE

e-mail: [alina@gilmanov.com](mailto:alina@gilmanov.com)

# **ROLE-PLAYING GAMES AND THEIR ROLE IN THE FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN A BILINGUAL CHILD**

**Abstract.** The article examines the importance of role-playing games in the development of emotional intelligence in bilingual children. Drawing on L.S. Vygotsky's concept of the zone of proximal development, the author emphasizes the significance of role-playing games for mastering socio-emotional skills in bilingual education within preschool settings, including emotional regulation, reflection, and multicultural empathy. The author argues that using games enables bilingual children to integrate cultural and linguistic knowledge, facilitating their successful adaptation in a multilingual environment. Educators play a crucial role in organizing these games, creating conditions for the development of emotional intelligence and cognitive flexibility. The article also highlights key challenges faced by educators in organizing such games and provides examples from the author's teaching experience.

**Keywords:** Russian language, bilingual children, educational environment, emotional intelligence, zone of proximal development, role-playing games.

**Ж.Е. Ермолаева**  
zhannetta13@gmail.com  
кандидат филологических наук, доцент,  
директор Академии нейрообразования  
Москва, Россия

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ (МАК) КАК НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (ОТ УРОВНЯ А1)**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию нейропедагогического инструмента – ассоциативных метафорических карт (МАК) и их использованию на занятиях по развитию речи в полиэтнической аудитории с языковым уровнем А1-А2 посредством реализации принципа наглядности и принципа визуализации.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, РКИ, нейроандрагогика, мультимодальное обучение, метафорические ассоциативные карты (МАК)

**Метафорические ассоциативные карты (МАК)** – это современный мультимодальный инструмент психологической работы (терапевтической, консультационной и коррекционной), совместимый если не со всеми, то с подавляющим большинством психологических методов, а также способ самопознания и творческого выражения, применяемый в педагогике и образовании, бизнесе и психологии [Ингерлейб 2024, с. 11].

Цель статьи: рассмотреть использование МАК-инструмента в практике преподавания РКИ обучающимся в полиэтнической группе уровня А1-А2. Являясь, по сути, карточками с иллюстрациями, МАК многогранны и могут быть использованы в работе не только со взрослыми обучающимися, но с детьми и подростками.

Опираясь на знания о нейрофизиологии, на уровень владения языком, на принципы нейропедагогики и нейроандрагогики, мы меняем сложность предложенных заданий и метафорических образов. Возникает вполне закономерный вопрос: почему стимуляция мультимодальная, если стимул вполне однозначный – визуальный?

Да, первичный стимул визуальный, однако эмоциональное и рациональное взаимодействие обучающихся с первоначальным образом на карте вызывает возникновение значительного количества вербальных, телесных и иных ассоциаций, которые и обеспечивают разнообразие запоминания, концентрацию внимания и совершение речевого акта, что является необходимым при обучении в аспекте нейроандрагогики [Ермолаева, Лапухова 2015].

Энтузиасты работы и научного обоснования применения МАК (О. Аялон, А. Горобченко, Н. Милорадова, Е. Морозовская, Л. Мошинская, Г. Попова, А. Пушков, Л. Степанова, Д. Трунов, М. Эгетмейер) утверждают, что этот инструмент совместим с теоретической базой любого направления в психологии и педагогике,

поскольку и то, и другое направление в той или иной форме используют как инструмент метафору [Аванесян 2015, Добро, Парфенова 2006 и др.].

**Метафора** в работе с метафорическими ассоциативными картами является ключевым понятием. Следовательно, обратимся к пониманию понятия «метафора». Отметим, что общепризнанной в психологии считается трактовка, которую дали Дж. Лакофф и М. Джонсон: метафора – это «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Lakoff, Dzhonson 2008, с. 27] при отсутствии полной тождественности ее отражения.

Кроме того, метафора является еще и базовым принципом для познания восприятия объектов, отраженных в МАК и вызывающих определенные ассоциации. В случае если в опыте обучающегося отсутствуют те или иные словесные формы отражения эмоционально-чувственных переживаний, то этому процессу способствует метафора.

Исследованием функционирования метафоры в метафорических ассоциативных картах занимались М.О. Аванесян, О.С. Зубкова, Дж. Ричардсон, Е.В. Рахилина, О.С. Карпова, Р. Барт, Д. Дэвидсон, Т.И. Резникова, Ю.В. Смык и др. Обобщая опыт исследователей, можно сказать, что в структурном плане когнитивная метафора представляет собой метафорическую карту, где одна ментальная сфера служит для представления другой, более абстрактной области [Аванесян 2015, Ингерлейб 2024, Морозовская 2013, Смык 2022 и др.].

Ментальные карты не являются произвольными образованиями, они базируются на опыте и знаниях людей и часто реализуются автоматически, бессознательно. МАК представляют собой набор карточек размером с игральную карту или открытку. На них может быть изображено всё что угодно: люди, пейзажи, животные, сказочные персонажи, абстракция – абсолютно разные по стилю и содержанию рисунки. Важнее всего понимать, что главное – это не только то, что изображено на карте, а то, как изображённое на ней откликается в человеке.

Для нас это важно в аспекте использования МАК с иностранными студентами, изучающими русский язык как иностранный на уровне А1-А2, так как на освоение русского языка безусловно влияют этнопсихологические аспекты – доминанты, в которых родился и вырос иностранный обучающийся и сформировался его этнотип.

В данном случае речь пойдет о принципе наглядности и визуализации, заключающемся в создании образов изучаемых объектов, процессов и явлений, использовании самых разнообразных их моделей с целью повышения уровня восприятия изучаемого материала [Ермолаева, Герасимова 2022].

Как пишут Л.Ф. Добро и И.А. Парфенова, органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям. Оптический канал связи пропускает  $1,6 \times 10^6$  бит/сек; акустический –  $0,32 \times 10^6$  бит/сек; тактильный –  $0,13 \times 10^6$  бит/сек. Поэтому в процессе обучения целесообразно использовать оптический (в мозг – из органов зрения) канал связи как обладающий максимальной пропускной способностью [Добро, Парфенова 2006].

Следовательно, метафорические карты для работы следует отбирать и по визуальному компоненту.

В работе с обучающимися уровня А1-А2 в полиэтнической аудитории применялись МАК-колода Андрея Цветкова и МАК-колода Екатерины Каменской.

Принципы отбора колод:

**1. Качество и понятность рисунков и фотографий, узнаваемость.**

Колода А. Цветкова – это понятные фотографии реалий российской действительности, а в колоде Е. Каменской названы и обозначены чувства и эмоции, которые в обязательном порядке изучаются на уровне А1-А2.

**2. Открытость карт.** Способность из четкого образа сформировать ассоциации из разных сфер и культурных кодов.

**3. Универсальность колоды.** Наша задача – прежде всего научить, а не решать психологические задачи обучающегося. (Хотя терапевтический эффект никто не отменял.)

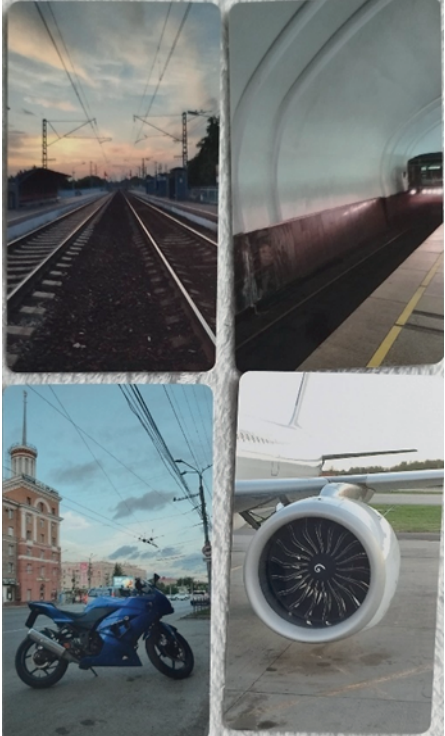
С чего начать при введении МАК в занятие РКИ?

**1. В начале занятия. В качестве языковой разминки**

**Упражнение.** Преподаватель предлагает перечислить все предметы на карточке и на русском языке рассказать, что, по мнению студента, происходит на картинке (для уровня А2) или просто назвать действия (для уровня А1).

**2. При изучении нового материала**

**Упражнение.** Разложить несколько карт и предложить выбрать картинки, которые ассоциируются с новыми словами и фразами по изученной теме.

	<p><b>Слова:</b> <i>город, транспорт, мотоцикл, самолет, метро, поезд, железная дорога</i></p> <p><b>Глаголы:</b> <i>ехать, лететь, кататься</i></p> <p><b>Фразы:</b> <i>Ехать на ...</i> <i>Кататься на...</i> <i>Лететь на ....</i></p>
---	---

**3. На этапе рефлексии**

**Упражнение.** Преподаватель просит рассказать на иностранном языке, почему нравится та или иная карта или, наоборот, не нравится (работа с эмотивной составляющей).

Таким образом, не возникает сомнения, что метафорические ассоциативные карты относятся к числу тех инструментов, которые помогают аккумулировать

и выдавать усвоенную в рамках иноязычного обучения информацию, служат способом развития речи, а также закрепления знаний о грамматике и лексике. Представленная нами работа с метафорическими ассоциативными картами на уровне А1-А2 может являться пропедевтической и продолжится на уровне В1-В2 уже с использованием тематических метафорических карт [Трунов 1997].

### Литература

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. M.: Editorial URSS, 2008. 256 s.
2. Yalon L.D. The theory and practice of group psychotherapy. N.Y.:Basic Books, 1975.
3. Аванесян М.О. Исследование понимания словесных и рисованных метафор (кейс-стади) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2015. № 4. – С. 21-34.
4. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
5. Добро Л.Ф., Парфенова И.А. Информационное обеспечение принципа наглядности // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. / [Электронный ресурс] URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=52> (Дата обращения: 11.09.2024).
6. Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры / под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 173-193.
7. Ермолаева Ж.Е., Герасимова И.Н. К вопросу о нейроандрагогике в языковом обучении и консультировании взрослых // Культура и безопасность. 2022, №4. – С. 63-70.
8. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Г. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Школьные технологии. 2015, №2. – С. 100-107.
9. Зубкова О.С. Некоторые когнитивные аспекты формирования метафоры // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 2 (14). С. 139-145.
10. Ингерлейб М.Б. Метафорические ассоциативные карты. – СПб: Питер, 2024. – 192 с.
11. Милорадова Н.Е., Попова Г.В. Об алгоритме создания новых колод метафорических ассоциативных карт // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. №3. – С. 149-161.
12. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога: полное руководство. – Одесса: Институт проективных карт, 2013. – 128 с.

13. Рахилина Е.В., Карпова О. С., Резникова Т.И. Модели семантической деривации многозначных качественных прилагательных: метафора, метонимия и их взаимодействие // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог 2009» (Бекасово, 27-31 мая 2009 г.). Т. 8 (15). – М.: РГГУ, 2009. – С. 420-426.
14. Смык Ю. В. Метафорические ассоциативные карты как инструмент профессионального развития и обучения личности // Современный учитель – взгляд в будущее. / Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях. – Часть 3. – Екатеринбург, 2022. – С. 176-179.
15. Трунов Д. Использование метафор в психотерапевтической работе // Журнал практического психолога, 1997, №1. – С. 14-20.
16. Щелокова А.А., Верисова А.Д. Развитие навыков иноязычной речи на занятиях русского языка как иностранного на материале метафорических ассоциативных карт. // Русистика без границы. Международно научно списание, 2024, Том VIII, кн. 2. – С. 87-93.

**Zh.E. Ermolaeva**

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,  
Director of the Academy of Neuro Education,  
Moscow, Russia  
e-mail: zhannetta13@gmail.com

## **METAPHORICAL ASSOCIATIVE MAPS (MAC) AS A NEUROPEDAGOGIC TOOL IN TEACHING RUSSIAN (FROM A1 LEVEL)**

**Abstract.** The article is devoted to the description of a neuropedagogic tool. This is about associative metaphorical maps (MAC) in speech development classes in a multiethnic audience with the A1- A2 language level through the implementation of the principle of clarity and the principle of visualization.

**Keywords:** Russian as a foreign language, RFL, neuroandragogy, multimodal learning, metaphorical associative maps (MAC).

**Е.А. Картушина**  
eakartushina@gmail.com  
кандидат филологических наук, доцент,  
преподаватель Учебного центра русского языка МГУ  
Москва, Россия

## **СМЕШНОЕ О СМЕШНОМ: НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПЕРЕРАССКАЗУ**

**Аннотация.** Статья посвящена методам обучения детей навыкам пересказа и рассказывания забавных историй. Рассматриваются подходы, основанные на использовании наглядных опор и поэтапной работе с текстом. Обсуждается важность формирования монологической речи и способность детей к объективному восприятию комических ситуаций. Приводятся рекомендации по выбору текстов и работе с ними на различных этапах обучения.

**Ключевые слова:** русский язык, обучение детей, развитие речи, монологическая речь, пересказ, смешные истории

Одна из больших сложностей, с которой встречаются даже опытные педагоги начальной школы – это обучение пересказу. Ученики пересказывают либо слишком долго, либо, напротив, чересчур кратко, когда не прозвучала даже основная мысль текста. Вследствие этого учителям проще составить вопросы к тексту, задания типа «*верно – не верно*» и ряд других.

Возможно, именно поэтому со стороны учеников отмечается отсутствие мотивации, интереса к пересказу текста.

Немаловажную роль сыграло и господствующий долгое время коммуникативный подход, согласно которому язык и навыки говорения должны формироваться в естественной среде, иметь коммуникативную задачу, максимально приближенную к естественной.

С другой стороны, преимущества обучения навыкам пересказа неоспоримы, поскольку способствует формированию монологической речи. Именно формированию монологической речи уделяется очень мало внимания, в частности, в условиях ограниченной языковой среды. Как отмечают исследователи [Ощепкова 2020], неумение пересказывать и рассказывать истории как раз и указывает на отсутствие сформированности навыков связанности речи у дошкольников.

Еще хуже обстоят дела с пересказыванием анекдотов и смешных историй. Долгий и бессвязный пересказ в результате сводит на нет эффект от смешных анекдотов и историй.

Существует несколько подходов и методических рекомендаций о том, как обучать детей навыкам пересказа и связанности речи.

В частности, как показал эксперимент Е.Ю. Протасовой, формирование навыка пересказа текста лучше всего стоит строить с использованием наглядной опоры и поэтапно. На первом этапе важно обсудить все детали изображения, назвать элементы и описать их характеристики.



Например, кто что делает, с какой скоростью, почему; какого цвета, размера объекты и как они взаимосвязаны. Взрослый либо указывает на части изображения и называет их (для малышей), либо задает вопросы (для старших детей). Это помогает создать лексическую базу для рассказа. Младшим детям может потребоваться интерпретация и эмоциональная оценка ситуации, тогда как старшие дети могут сами высказать свое мнение. На втором этапе ребенку можно предложить пересказать историю самостоятельно, поддерживая его вопросами, если понадобится. На третьем этапе полезно убрать опору и предложить пересказать историю кому-то новому, например, игрушке. Такая последовательная работа помогает точнее оценить способности ребенка и увидеть его реальное владение языком [Протасова 2021].

Другой вопрос, который возникает у родителей и педагогов – это когда начинать обучение пересказу. В программе «Истоки» [Парамонова, 2018] рекомендуется, чтобы дети на четвертом году жизни осваивали грамматический строй речи через диалог и монолог, а к пяти годам уже могли строить связный рассказ по картинкам. К шести годам воспитатель помогает развивать стремление к грамматически правильной речи и учит структуре рассказа (начало, середина, конец). Обучение включает общение, использование мнемотехник, интеллект-карт, иллюстраций, театрализации, рассказы из личного опыта и комментирование различных видов деятельности. Важно также развитие выразительности речи: использование метафор, сравнений, интонации, жестов и управления темпом речи.

Следовательно, основной вывод, который мы можем сделать: обучение навыкам пересказа и рассказывания стоит начинать в дошкольном возрасте (с четырех-пяти лет) и уделять внимание в начальной школе. При этом необходимо начинать с небольших отрывков и отрезков текстов и не просить пересказывать текст произведения целиком.

Так, формирование навыка пересказа можно начать с таких упражнений:

### **1. Прочитайте отрывок из сказки Ш. Перро «Золушка».**

*«Сначала Золушка побежала на огород, выбрала самую большую тыкву и принесла своей крестной. Волшебница, не говоря ни слова, разрешила тыкву и вынула из нее мякоть. Потом она прикоснулась к ее желтой толстой корке своей волшебной палочкой, и пустая тыква сразу превратилась в прекрасную резную карету, позолоченную от крыши до колес.*

*Потом волшебница заглянула в мышеловку. Там было шесть живых мышей. Волшебница велела Золушке отворить дверцу мышеловки и каждую мышку, которая оттуда выскакивала, ударяла своей волшебной палочкой, и мышка сейчас же обращалась в отличную лошадь.*

*Через минуту вместо мышей стояли шесть прекрасных лошадей мышинового цвета».*

#### **Задание.**

Вот как подробно описаны все действия Золушки и особенно волшебницы. Попробуйте кратко пересказать этот текст, назвав только самые главные действия Золушки и волшебницы. Где нужно, переставляйте, заменяйте слова.

**Пример ответа:**

Золушка принесла волшебнице самую большую тыкву с огорода, и та превратила ее в золоченую карету. Потом волшебница заглянула в мышеловку и превратила мышей, попавших в нее, в шесть лошадей.

**2. Прочитайте отрывок из сказки «Маша и медведь».**

*«Идет медведь между елками, бредет между березками, в овражки спускается, на пригорки поднимается. Шел-шел, устал и говорит: «Сяду на пенек, съем пирожок!»»*

**Задание:**

Подумайте, что можно объединить, сократить в тексте так, чтобы получилось одно предложение.

**3.** Вы, конечно, читали русскую народную сказку «Петушок – золотой гребешок». В ней рассказывается о том, как дружно жили кот, дрозд и петушок и как лиса пыталась украсть петушка и съесть. Представьте, что вам надо очень кратко сообщить о том, что произошло. Прочитайте отрывок из сказки и постарайтесь сократить его примерно в два раза.

**Исходный текст:**

*«Лиса схватила его в когти и понесла в свою нору, за темные леса, за быстрые реки, за высокие горы...»*

*«Сколько петушок ни кричал, ни звал, кот и дрозд не услышали его».*

**Каким одним словом можно заменить слова:**

*«за темные леса за быстрые реки, за высокие горы?»*

(Словом «далеко-далеко».)

На более продвинутом этапе можно постепенно переходить к текстам и произведениям большего объема, включать не только знакомые, но и незнакомые ученикам тексты.

Кроме того, ученикам необходимо озвучить цель обучения сжато пересказу. Подобную необходимость можно донести до учеников также с помощью индуктивного подхода.

**4. Прочитайте начало русской народной сказки «Крошечка-Хаврошечка».**

*«Есть на свете люди хорошие, есть и похуже, есть и такие, которые своего брата не стыдятся. К таким-то и попала Крошечка-Хаврошечка. Осталась она сиротой, взяли ее эти люди, накормили, напоили и над работой заморили: она и тклет, она и прядет, ость и прибирает, она и за все отвечает».*

(Вместо слов «есть и похуже, есть и такие, которые своего брата не стыдятся» можно сказать просто: «есть и очень плохие». Вместо слов «она и тклет, она и прядет, она и прибирает, она и за все отвечает» можно сказать просто: «она все делает по дому».)

**Затем можно задать вопрос:**

Какой текст вам все же нравится больше: исходный (сказка) или ее сжатое изложение?

Ответ в этом случае будет предсказуем:

«Сказка. Там больше образных выражений, там и настроение сказочное!»

Конечно, сказка в кратком пересказе уже не такая интересная, но иногда без сокращения текста не обойтись. Например, если вы хотите напомнить содержание сказки друзьям или рассказываете о каком-нибудь сказочном герое, его подвигах и приключениях.

Затем можно переходить и к незнакомым текстам к текстам большего объема. В частности, в начальной школе можно ученикам дать *памятку о пересказе историй*:

С какой целью ты будешь говорить, что ты хочешь: позабавить слушателей, развеселить их, создать у них хорошее настроение, доказать им что-либо и т.д.	Для чего? Кому?
О чем именно ты будешь говорить, чтобы лучше раскрыть тему, выразить основную мысль? Каким тоном?	О чём? Что главное?
Как ты начнешь, как продолжишь и чем закончишь свое высказывание?	В каком порядке?
Что нужно сказать громче или тише, быстрее или медленнее, чтобы сделать речь выразительнее?	Что громче, что тише? В каком темпе?

Таким образом, когда мы подходим к пересказу смешных историй, то, как правило, ученики уже должны освоить навыки пересказа. При этом важно подбирать тексты, которые поднимают настроение в классе.

Веселые рассказы вызывают у людей положительные эмоциональные реакции – такие, как улыбки и смех. **Смех** тесно связан с эмоциональной сферой человека, однако важно различать адекватные и неуместные поводы для смеха. Так, например, нельзя смеется над ситуацией, в которой кто-то оказался в беде или неудобном положении, это свидетельствует о недостатке понимания контекста. Важно, чтобы дети научились различать подлинно смешные ситуации и ценить юмор, исходящий из шуток писателя или друга. Также необходимо развивать у них способность анализировать комические случаи с объективной точки зрения, чтобы они могли пересказать их с юмором и должной эмоциональной дистанцией.

Переход к пересказу смешных историй тоже стоит начинать с небольшого введения.

## 5. Живые смешинки...

### *Речь учителя:*

«Конечно, вы смеетесь, когда видите что-то забавное, когда читаете смешной рассказ или стихотворение. А знаете, зачем люди придумывают и рассказывают друг другу забавные стихи и рассказы или просто вам рассказывают забавные случаи из жизни?»

*Придумать хочу я  
Такие машинки  
Чтоб делать умели  
Живые смешинки  
Чтоб эти смешинки  
Повсюду смешили  
Чтобы самых угрюмых  
Они рассмешили  
Сестру мою, реву,  
И нашу бодливую  
Зорьку — корову.  
(В. Кудрявцев)*

Этот стишок может послужить отличной предтекстовой работой перед прочтением смешного рассказа. В качестве примеров таких текстов можно рекомендовать рассказ Виктора Драгунского «Сверху вниз, наискосок!»

Сама формулировка задания на пересказ может быть достаточно сжатой. Например: «Скажите, было ли смешно самим ребятам. А вам? Найдите самые смешные места в этом отрывке и перескажите их (подглядывая в текст) своим друзьям».

Кроме того, для работы над пересказом можно брать не весь рассказ, а его отрывок.

#### **6. Прочитайте отрывок из рассказа Виктора Драгунского «Чики-брык»**

*«У папы был таинственный вид... Он неслышными шагами пробрался к этому окошку, высунул голову и тоже стал смотреть вперед, по ходу поезда, туда же, куда смотрел и Мишка. Потом папа медленно-медленно высунул правую руку, осторожно дотянулся до Мишки и вдруг с быстротой молнии сорвал с него мамину шляпку. Папа тут же отпрянул от окошка и спрятал шляпку за спину, он там ее и заткнул за пояс...*

*Но Мишка этого не видел! Он схватился за голову, не нашел там маминой шляпки, испугался... А мама воскликнула:*

*— В чем дело?... Где моя новая шляпка? Неужели её сорвало ветром?*

*И мама закрыла лицо руками и задергала плечами, как будто она горько плачет. На бедного Мишку просто жалко было смотреть, он лепетал прерывающимся голосом:*

*— Не плачьте... пожалуйста. Я куплю вам шляпку... У меня деньги есть... сорок семь копеек...*

*Папа, конечно, не мог этого перенести. Он сейчас же соорудил смешную рожицу и закричал цирковым голосом:*

*— Граждане, внимание! Не плачьте и успокойтесь!.. Сейчас будет показан грандиозный трюк: «Возврат шляпы, выпавшей из окна голубого экспресса». Приготовились! Внимание! Чики-брык!*

*И у папы в руках оказалась мамина шляпка... Все прямо охнули! А Мишка прямо посветлел от счастья. Он быстро подошел к папе, взял у него шляпку,*

побежал обратно и что было силы по-настоящему швырнул ее за окно. Потом он повернулся и сказал моему папе:

— Пожалуйста, повторите еще разик... «Чики-брык»!

Вот тут-то... я чуть не помер со смеху».

### **Вопросы:**

Что вам показалось самым смешным в этом рассказе? Смешно ли было Мишке? С чего началась эта забавная история? Какое она имела продолжение и чем закончилась?

Другой прием, который может способствовать как развитию навыков пересказа, так и творческого пересказа, – это прием **окончания истории**.

7. Прочитайте начало и конец истории, рассказанной одной девочкой. Придумайте середину этого рассказа, но она должна быть обязательно веселой. Расскажите веселую историю, которая у вас получилась. Придумайте к своему рассказу заголовок.

*«Мую собаку зовут Джойка. Она вся белая, а по спине черные и рыжие пятна. Еще точно такая собака живет в нашем дворе, и зовут ее – Дженни. Хозяйка Дженни – моя подруга Аня.*

*Вечером, когда мы с Аней снова вышли гулять с собаками, моя Джойка с радостным лаем просилась к Ане, а ее Дженни прыгнула на меня. Только тут мы поняли, что у меня дома была Анина собака, а у Ани – моя Джойка!»*

### **Заключение**

Обучение пересказу и рассказыванию историй, особенно забавных, является важным компонентом развития речи у детей. Структурированные подходы, такие как поэтапная работа с наглядными опорами, помогают детям лучше освоить навыки пересказа и связной речи.

Переход от простых текстов к более сложным способствует развитию креативности и способности анализировать и передавать содержание с юмором. Создание позитивной атмосферы в классе и развитие способности к объективному восприятию комических ситуаций являются важными элементами процесса обучения.

### **Литература**

1. Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А. Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2020. № 3. С. 32-39.
2. Парамонова Л.А. (ред.) Истоки: Комплексная образовательная программа дошкольного образования. 6-е изд. М.: Сфера, 2018. 192 с.
3. Протасова Е.Ю. Динамика рассказов детей-билингвов: проблемы и практика // Современное дошкольное образование. 2021. № 5(107). С. 28-37.

**E.A. Kartushina**

Ph.D., Associate Professor

Lecturer at the Educational Center of Russian Language

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

e-mail: eakartushina@gmail.com

## **THE FUN ABOUT THE FUNNY: SOME METHODS OF TEACHING CHILDREN TO (RE)TELL STORIES**

**Abstract.** The article is devoted to methods of teaching children storytelling and retelling funny stories. Approaches based on visual aids and a step-by-step work with texts are discussed. The importance of developing monologue speech and the ability of children to objectively perceive comic situations is emphasized. Recommendations are provided for selecting texts and working with them at various stages of the learning process.

**Keywords:** Russian language, children's education, speech development, monologue speech, retelling, funny stories.

**Т.А. Круглякова**

t.kruglyakova@spbu.ru

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания

Санкт-Петербургского государственного университета

Санкт-Петербург, Россия

## **ДЕТСКАЯ ИГРОВАЯ ПОЭЗИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Статья посвящена обсуждению проблем качества дидактических поэтических текстов, используемых на уроках русского языка, и содержит информацию о классиках русской детской литературы и современных авторах, создающих поэтические произведения, построенные на языковой игре. Автор приходит к выводу о целесообразности привлечения детских стихотворений к процессу преподавания русского языка с целью приобщения учащихся к русской литературе и воспитания читательской культуры. Анализ детских стихотворений на занятиях РКИ помогает обратить внимание учащихся на трудные вопросы лексической и грамматической семантики, научить анализировать слово- и формообразовательную структуру слова, познакомить с графическими и орфографическими принципами русского письма.

**Ключевые слова:** преподавание русского как неродного, дидактическая поэзия, игровая поэзия, языковая игра, онтолингвистика

Распространено мнение, согласно которому использование стихов на занятиях по русскому языку способствует усвоению сложного материала, помогает запоминать правила и пользоваться ими. Рифмованные сведения о русском языке размещаются на многочисленных педагогических сайтах и издаются тысячными тиражами [см. Белорусец 2018, Иванова, Капустюк 2016, Титова 2018 и др.]. В аннотации к одной из таких книг говорится: «<...> Рифма – лучший способ справляться с трудностями русского языка» [Чепиницкая 2019, с. 3].

Традиция использовать на уроках языка мнемонические рифмовки имеет давние корни. Стихотворение для запоминания написания буквы ять о бедном бледном бесе, убежавшем обедать в лес, известна с XIX века. В то время казалось очевидным, что стихотворные строки быстро запоминаются, а следовательно, информация, изложенная в них, успешно осмысливается читателем.

Ю.М. Лотман, рассуждая о процессах восприятия стихотворного ритма, утверждал, что поэтическое слово напоминает красную свитку Гоголя: «Его режут ритмические паузы (и иные ритмические средства), а оно срастается, ни на минуту не теряя лексической целостности» [Лотман 1970, с. 76]. Современные психолингвистические исследования подтверждают, что поэтический текст даже обладает большей по сравнению с прозаическим высказыванием разборчивостью. Так, А.В. Венцов и В.Б. Касевич поставили эксперимент, в ходе которого взрослые носители языка записывали со слуха стихотворный текст и его прозаизированный вариант, и пришли к выводу, что ритмизованный текст проще для восприятия из-

за предсказуемости сильных и слабых позиций [Венцов, Касевич 1994, с. 112]. Однако повторение эксперимента в группе иностранных студентов, владеющих русским на уровне А2-В1, показало, что ритмизованность препятствует как сегментации, так и идентификации текста [Круглякова, Ши 2024, с. 624].

Преподаватели русского языка как родного также критиковали чрезмерное увлечение дидактической поэзией. Например, в методическом пособии 1912 г. Н. К. Кульман отмечал, что обращение к специально зарифмованным правилам создает лишнее препятствие на пути к их осознанию, противоречит естественному речевому процессу и приносит больше вреда, чем пользы [Кульман 1912, с. 196].

Н.И. Жинкин писал: «Когда учащийся буквально повторяет прочтенный ему текст, нельзя сказать, что он действительно понял прочитанное» [Жинкин 1958, с. 79-80]. Причина хорошего запоминания правила на фоне отсутствия его понимания кроется как в отсутствии автоматизированного навыка использования правила и низком уровне самоконтроля, так и в недостаточном осознании учеником языковых формулировок. И.Н. Горелов считал, что в детском возрасте «наблюдаются многочисленные случаи формального владения речью, при котором ребенок подражательно оперирует словами и словосочетаниями – с “пустыми”, неадекватными и приблизительно усвоенными значениями» [Горелов 2003, с. 31-32]. Вероятно, «формальное» использование языковых единиц обусловлено не столько детским возрастом, сколько недостаточно высоким уровнем владения языком и часто характеризует и речь иностранца.

З.И. Клычникова выделяла семь уровней понимания текста при его чтении на иностранном языке: узнавание единичных слов; связывание слов в словосочетания; понимание отдельных предложений; понимание целого текста; восприятие содержательной и эмоционально-волевой информации, стоящей за текстом, и, наконец, рецепция художественного текста, при которой читатель из воспринимающего субъекта превращается в соавтора [Клычникова 1983, с. 136-139]. Благодаря схеме З.И. Клычниковой можно представить себе процесс освоения чтения как долгий путь, на котором читатель переходит от радостного узнавания отдельных фрагментов к восприятию целого текста и замысла его автора.

На седьмом этапе человек оказывается способным воспринимать язык, использованный в поэтической функции, которая, согласно Р.О. Якобсону, состоит в «направленности на сообщение как таковое, сосредоточении внимания на сообщении ради него самого» [Якобсон 1975, с. 202–203]. Именно затрудненная для восприятия форма поэтического текста, создание которой становится, по В.Б. Шкловскому, важнейшим для искусства приемом «остранения», его центральным принципом, выводит читателя из автоматизма восприятия [Шкловский 1990, с. 58]. Деавтоматизация восприятия способствует работе мысли и привлекает внимание к языковому факту, и потому работа с художественным произведением помогает учащимся делать самостоятельные лингвистические открытия.

Поэтическая функция продолжает действовать и в тех текстах, которые Р.О. Якобсон назвал прикладной поэзией. Однако несомненно, что именно художественный текст способен привлечь внимание непосредственно к языку и заставить размышлять над ним [Якобсон 1974, с. 205]. Тексты, выдуманные для



уроков и занятий, нередко не обладают достоинствами подлинно художественного произведения. К.И. Чуковский называл образцы дидактической поэзии, размещенные на страницах современных ему букварей и учебников, «дилетантской слякотью», «колченогими стишками», воспитывающими «стихофобию» [Чуковский 2017, с. 395-397]. В знаменитых заповедях для детских поэтов К.И. Чуковский утверждал: «Не может быть такого положения, при котором плохие стихи оказались бы хороши для детей» [Чуковский 1990, с. 345].

По мнению современных критиков и исследователей детской литературы, подлинно художественные тексты детской литературы принципиально двухадресны – обращены и к ребенку, и к взрослому [Лурье 2003, с. 329; Мехаралиев 2008, с. 138 и др.]. Источником взрослого интереса нередко становится язык, и неслучайно чтение произведений представителей поэтического андеграунда доставляет удовольствие как взрослым, так и детям (ср. подзаголовок сборника детских стихотворений Г.Г. Лукомникова «Хорошо, что я такой. Почти детские стихи»).

Произведения детской литературы, характеризующиеся динамичным, но несложным сюжетом, простой структурой и мягким юмором часто становятся источником аутентичных текстов на занятиях РКИ [Аладышкина, Игнатьева 2023, Безатосная, Воронова 2015; Журавлева 2018; Костюк 2023 и др.]. Я.Л. Березовская и О.И. Шарафутдинова рекомендуют использовать произведения для детей в иностранной аудитории, так как они посвящены «рассказу о знакомых вещах, близких людях и природе» и потому понятны студентам [Березовская, Шарафутдинова 2015, с. 23]. При этом нельзя не согласиться, что игровая поэзия может оказаться чрезмерно сложной для студентов с базовым уровнем владения, но студент гуманитарного вуза с уровнем В1 способен наслаждаться неожиданными художественными приемами [Астащенко, Сырова 2021, с. 14].

Русская детская литература обладает огромным сокровищем – подлинно художественными текстами талантливых поэтов и писателей, внимательных к языку и играющих с языком. Существует богатая учебная литература «в стихах и сказках»: поэтический сборник Я.А. Козловского об омонимах и омоформах; занимательные книги о русской орфографии и грамматике А.А. Шибаева с иллюстрациями В.И. Гусева (тоже замечательного поэта и знатока языковой игры); стихотворная сказка «Ссора в грамматике» Г.Р. Граубина; цикл песен на стихи А.И. Хайта и Э.Н. Успенского, впервые прозвучавших в передаче «Радионяня»; учебник в стихах Ефима Ефимовского «Русский язык в заколдованной школе»; путеводитель А.А. Усачёва по фразеологии «Великий могучий русский язык»; лингвистические игры С.М. Белорусца, объединенные в «стихитпарады» и «азбуковедники»; стихотворные азбуки и грамматики Л.Л. Яхнина и др.

Тексты из веселых учебников могут стать основой для лингводидактических игр. Например, герой стихотворения Г. Граубина «Ленительный падеж» недоволен названиями падежей, трудно запоминающимися и часто семантически не наполненными. Он предлагает новые названия: взятельный, лежательный, грубительный. Стихотворение помогает русскому школьнику запоминать названия падежей. Читая его с инофонами, можно проанализировать продуктивную словообразовательную модель «глагол + -тельн(ый)», обсудить валентности соответствующих производящих глаголов и потенциальную возможность

переименования падежей (взятельный от взять; взять конфету (что? взятельный = винительный?) левой рукой (чем? взятельный = творительный?), придумать собственные подсказки для запоминания сложных случаев предложно-падежного управления (например, дательный падеж назвать вспомогательным – помогать кому, а не кого).

Основой для разговора о языке могут быть не только специально написанные дидактические стихи, но и классические произведения детской поэзии. Одним из предшественников игровой поэзии по праву можно считать Сашу Черного, поставившего задачу показать ребенку-читателю, что «помимо вещей-игрушек есть слова-игрушки, которые можно и разобрать, чтобы понять, как они устроены, и, напротив, соединив обычные слова, можно передать совершенно необыкновенное» [цит. по: Путилова 2013, т. 2, с. 647].

Интересный разговор можно выстроить вокруг стихотворных загадок. Процесс отгадывания загадок предполагает развитие навыка анализировать семантическую структуру слова и сопоставлять ее с возможностями переноса значения слова-эквивалента из родного языка (так, дождь из загадки С.Я. Маршака «идет в поле и в саду» и не дает выйти из дома герою, тогда как в английском, испанском, китайском и других языках у эквивалентов глагола *идти* отсутствует значение ‘выпадать’ об атмосферных осадках).

К золотому фонду детской игровой поэзии можно отнести не только стихотворения Д.И. Хармса, но и гораздо более прозрачные по структуре произведения Я.Л. Акима, А.Л. Барто, В.Д. Берестова, О.О. Дриза, Б.В. Заходера, Э.Э. Мошковской, И.М. Пивоваровой, С.В. Погореловского, Г.В. Сапгира, И.П. Токмаковой. Нередко герой-ребенок в их произведениях размышляет о явлениях языка или предается этимологизированию, облегчая себе запоминание новых лексических единиц. Языковые игры, начатые поэтами, могут продолжаться в аудитории. Так, герой стихотворения Б.В. Заходера «Мы работаем» рассуждает: «Поля полет, Валя валит, Коля колет...». Ряд имен может быть продолжен (Света? Вера? Лена?), что поможет познакомиться с русским именником, закрепить глагольную лексику, потренироваться в спряжении глаголов.

Герой стихотворения «Суп с котом» А.П. Тимофеевского, автора знаменитой песенки крокодила Гены, перечисляет возможные ингредиенты для супа:

*Бывает суп с грибами,  
Бывает с потрохами,  
Бывает суп капустный  
И с тыквой очень вкусный...*

Студентам могут продолжить ряд, отвечая на вопрос, какой суп они любят. Будет полезной словообразовательная работа: *суп с капустой – капустный, суп с тыквой – тыквенный*. Стихотворение имеет забавную концовку:

*Вчера мы ели суп с котом,  
Я ел сперва, а кот потом.*

На продвинутом этапе можно обсудить механизм возникновения комического эффекта («ел суп с котом» одновременно выступает в трех значениях: конструкция «с + творительный падеж» при существительном выступает в значении фабрикатива; при глаголе указывает на совместное действие; идиома «суп с котом» употребляется для отказа от выполнения действия).

К сожалению, среди детских поэтов есть много почти забытых имен. В середине XX в. в детской поэзии заметны были женские голоса Е.А. Благиной, Е.В. Серовой, Е.Ф. Трутневой, описывающих взросление жителей небольших городов и сел. На страницах их книг – грибы, травы, огородные и садовые растения, лесные и домашние животные, увиденные глазами ребенка.

В современной методике преподавания иностранных языков утверждается, что процесс запоминания новых слов и конструкций можно облегчить, задействуя различные сенсорные реакции [Румянцева 2015, с. 45]. Чтение стихов, вызывающих эмоциональный отклик, становится помощником в этом процессе. Е. Серова вспоминала, что после публикации цикла «Наши цветы» она получила письмо из интерната для слепых детей. Воспитатели благодарили за стихи, которые помогают «слепым детям понять прелесть луговых цветов и полюбить их» [Путилова 2013, т. 3, с. 578]. Построенные на сопоставлении зрительных и словесных образов, стихи этого цикла могут быть использованы в работе над словарем как с детьми-билингвами, так и с иностранными студентами.

Классические традиции были продолжены в литературе второй половины XX века. Умением рисовать живые картины и пристальным вниманием к внутренней форме слова отличалась поэзия А.И. Шлыгина, автора 23 сборников для детей. В стихотворении «Цаплин сын» герой утверждает: *«Никакой он не цыплёнок. Мама – цапля. Сын – цаплёнок»*. Короткое стихотворение позволяет проанализировать продуктивную словообразовательную модель «название детеныша» и поговорить об особенностях произношения русских безударных гласных.

Среди знаменитых детских поэтов второй половины XX в. нельзя не вспомнить Э.Н. Успенского – поэта, писателя, автора сценариев и сборников детского фольклора, чьи стихи насыщены каламбурами и обыгрыванием внутренней формы слова, П.А. Синявского – поэта, барда, ведущего разговор с ребенком от имени ребенка, часто включающегося в игры со словообразовательными моделями; Ренату Муху – кандидата филологических наук, специалиста по вопросам преемственности детской литературы, автора методики «Сказочный английский», построенной на использовании устного рассказа при обучении иностранным языкам, и тонкого поэта.

Особую роль в становлении игровой детской поэзии сыграл М.Д. Яснов – филолог, литературный критик, редактор, переводчик, талантливый организатор литературного процесса. Собственную авторскую манеру поэт называл «филологическим юмором» [Путилова 2013, т. 3. с. 632], черпая находки непосредственно из детской речи: поэт работал с данными Фонда детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. Иноязычный студент и ребенок, постепенно постигающий законы родного языка, часто совершают сходные ошибки, поэтому анализ речи лирического героя М. Яснова может быть полезным на занятиях РКИ.

Так, герой стихотворения «Пони» учится образовывать формы именительного и родительного падежа существительных: *«Много кошек – кошки, Много мошек – Мошки»*. Важно, что в этом ряду оказываются существительные с трудным чередованием е//о, разные в синтаксическом оформлении счетные сочетания (много кошек, два быка). Заключительный пуант – поиски единственного числа существительного пони (*«Пони – это значит много, А она всего одна!»*),

финаль которого напоминает прототипическую форму множественного числа. Герой стихотворения «Бабушка в автобусе» размышляет над нелогичностью использования слова *сидеть* в словосочетании *сесть в автобус*: «Бабушка села в автобус, Села и стала стоять». Анализ этой забавной языковой ситуации привлекает внимание к использованию конструкций *сесть, садиться в транспорт*.

Знакомство со структурой многозначного слова – одна из серьезных задач преподавания русского языка как неродного и как иностранного. В условиях языкового дефицита учащиеся нередко доверчиво относятся к знакомым словам, стараясь приспособить известное им значение к условиям контекста, или используют представления о переносе, сложившиеся на базе родного языка. В стихотворениях О.Е. Григорьева – поэта, художника, ярчайшего представителя ленинградского андеграунда – часто сталкиваются прямые и переносные значения. Так, в стихотворении «Идет и сидит» в непосредственной близости оказываются синтагмы *папа идет / шляпа идет, я сижу / пальто сидит*. Анализ стихотворения позволяет обсудить разницу в языковых картинах мира носителей разных языков (ср.: болгарский *палто приляго* (лежит), нидерландский *dit staat je goed* (стоит)) и семантические различия между конструкциями *пальто сидит* (подходит по размеру), *пальто идет* (подходит к лицу и фигуре). Построенные на языковых парадоксах стихотворные миниатюры О. Григорьева В. Севрюгин назвал «альтернативным учебником русского языка» [Севрюгин 2005].

Сопоставительную работу, направленную на предотвращение лексической интерференции, можно проводить с опорой на переводные тексты. Традиция переложения на русский язык лучших образцов зарубежной поэзии идет от К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Б.В. Заходера. Поэты и переводчики В.А. Левин, М.Я. Бородицкая, Г.М. Кружков, В.В. Лунин ставят перед собой труднейшую задачу пересказа на русский текст, построенных на языковой игре. На занятии в англоязычной аудитории возможно сопоставление оригинального стихотворения К. Россетти «A pin has a head» и стихотворения В. Лунина «Булавка»: «Needles have eyes, but cannot see» – «Есть ушко у иголки, да только не слышит оно». Блестящие переводы из еврейской поэзии принадлежат перформансисту и журналисту, кандидату филологических наук П.Э. Лиону (Псою Короленко): «Ручку кран имеет, а хлопать не умеет. Ножки стол имеет, а топать не умеет» (из Й. Каминского).

Иногда в переводе сохраняется только основная идея оригинала. Героиня стихотворения К. Маккалерс негодует: «Кто вставил букву D в слово Wednesday?», в стихотворении Г. Кружкова перед читателями встает вопрос: «Кто букву D добавил в слово праздник?» Поиски этимологии английского и русского слов (праздник от праздный, Wednesday от Woden's Day, день Одина) может помочь студентам поговорить о разных орфографических принципах и запомнить правописание.

Овладевающие русским как неродным нуждаются в специальной лингвистической поддержке при изучении закономерностей русского письма. В отличие от студентов-иностранцев, запоминающих одновременно написание и звучание слова, дети-инофоны хранят в памяти недостаточное количество графических эталонов и прибегают к самостоятельному письменному кодированию. Специфические ошибки инофонов связаны с трудностями при

овладении кириллическим алфавитом и слоговым принципом русской графики. При этом встречаются ошибки, типичные для русскоязычных школьников.

В любой аудитории прекрасно помогают справиться с правописанием стихи. Главный редактор знаменитого детского журнала «Трамвай» А.В. Иванов (самый известный псевдоним – чТим Собакин) предлагает прекрасную стихотворную замену трудному для осознания и последующего применения правилу правописания безударных окончаний имен существительных. Действительно, чтобы пользоваться стандартным правилом, необходимо помнить названия падежей, уметь соотносить их с вопросами и, кроме того, ставить эти вопросы правильно, что не всегда просто для иностранца. Стихотворение «Свинья в полынье» состоит из шести двустиший, в каждом из которых рифмуются существительные с ударным окончанием в форме соответствующего падежа. Пользуясь текстом веселой истории о нерадивой свинье, можно научиться проверять правописание, подставляя существительное с соответствующим ударным окончанием.

Среди современных детских поэтов, работающих в русле игровой поэзии, есть известные лингвисты, такие, как автор монографии о языковой игре Б.Ю. Норман [Норман 2006], знаменитые взрослые поэты Г.Я. Горбовский, А.С. Кушнер, Р.С. Рождественский, О.М. Сердобольский, И.М. Иргеньев, заслуженные мэтры в области детской литературы Ю.И. Коваль, В.А. Лейкин, Ю.П. Мориц и талантливые молодые авторы Галина Дядина, Маша Лукашкина, Маша Рупасова, Д.А. Сиротин, Н.И. Хрущева, Ж.Ю. Давитьянц, Л.Г. Уланова, К.Л. Валаханович.

В стихотворениях молодых поэтов продолжают лучшие традиции русской детской игровой поэзии, что делает возможным использовать их произведения для наблюдений за объемом лексического значения слов, системными отношениями в русской лексике, векторами языковой игры в области фразеологии, процессами этимологизирования, механизмами употребления и образования именных и глагольных форм.

Нередко преподаватели боятся привлекать к занятиям РКИ поэтические тексты. В данном случае можно вспомнить о понятии зоны ближайшего развития, выдвинутом Л.С. Выготским. Данная зона определяется содержанием задач, которые дети могут решить в совместной деятельности со взрослым: постановка задачи чуть более сложной, чем готов самостоятельно решить ребенок, приводит к его эффективному развитию. Современные педагоги распространяют эти представления и на процессы обучения взрослых, предполагая, что обучение становится успешным, если ставится чуть более сложная задача, чем способен выполнить ученик без помощи наставника [Гутман 2014]. С понятием зоны ближайшего развития коррелирует гипотеза инпута С. Крашена, которая гласит, что изучающий язык получает наибольшую пользу от лингвистической информации, которая на одну ступеньку обгоняет его текущее языковое сознание [Krashen 1977].

Следует также помнить, что существуют разные типы чтения: подлинно художественное произведение часто воспринимается холистически, и наличие неразборчивых фрагментов не может препятствовать осознанию цельного замысла. Л.К. Чуковская вспоминала, что любила слушать, как отец читает стихи Е. Баратынского: «Сколько тут непонятных слов и названий! Фетида, емлет, Элизий, Ливурна! А он не объяснял ничего, ровнёхонько ни единого слова,

только торжественно возглашал: «Баратынский». <...> И в его чтении, хотя он и не объяснял ничего, мы понимали не только красоту великого произведения искусства, красоту звуков, ритмических ходов, но и общий смысл, то, что условно можно назвать содержанием» [Чуковская 2000, с. 44]. Опыт семьи Чуковских показывает ценность знакомства с художественными произведениями, осознание которых придет позже, но даже на начальных этапах овладения языком позволит почувствовать его и полюбить живое поэтическое слово.

## Литература

1. Аладышкина Л.В., Игнатьева А.В. От мультфильма к книге: В мире русской детской литературы. – СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2023.
2. Астащенко Е.В., Сырова М.М. Роль русской детской литературы в преподавании РКИ (до уровня А2+) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2021. № 1-2. С. 11-16.
3. Безатосная О.М., Воронова Т.А. Произведения для детей на занятиях по русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. №3 (17).
4. Белорусец С.М. Стихит-парад: Игрослов. Азбуковедник. Загадочник. – М.: Издательский сервис, 2018.
5. Березовская Я.Л., Шарафутдинова О.И. Русский язык как иностранный. Чтение. – Челябинск, 2015.
6. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. – СПб.: Изд. СПбГУ, 1994.
7. Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе // Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. – М., 2003. – С. 205-220.
8. Гутман В.В. Зона ближайшего развития: диапазон применения понятия в образовательном пространстве вуза // Вестник Приамурского гос. университета им. Шолом-Алейхема. 2010. №1-2.
9. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
10. Журавлева Е. А. Лингводидактический потенциал детских стихов в курсе русского языка как иностранного // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. Vol. 9. № 11.
11. Иванов Н.В., Капустюк Н.К. Правила русского языка в стихах. – Ростов-на-Дону, 2016.
12. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М: Просвещение, 1983. – 207 с.
13. Костюк Н.А., Митрофанова О.И., Гончарова Е.И. Детская литература как ресурс для создания лексико-грамматических упражнений в современном преподавании РКИ // Русская литература в иностранной аудитории. СПб., 2023. – С. 254-259.
14. Круглякова Т.А., Ши С. О восприятии русского стихотворного текста носителями китайского языка (на материале эксперимента) // Наука СПбГУ – 2023: Сборник материалов Всероссийской конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием. СПб., 2024. – С. 623-624.

15. Кульман Н. К. Методика русского языка. – СПб: Я. Башмаков и К°, 1912. – 288 с.
16. Лотман Ю.М. Принцип сегментации поэтической строки // Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – С. 231-245.
17. Лурье М. Л. Товарищ Папава и великан Блюминг: к вопросу о «взрослом тексте» детской литературы // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003. – С.329–347.
18. Мехралиева Г.А. О взрослых и детских смыслах в сказках Людмилы Петрушевской // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №1.
19. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. – М.: Флинта, 2006.
20. Путилова Е.О. Четыре века русской поэзии детям. В 3 т. – СПб.: Лики России, 2013.
21. Румянцева И.М. На перекрестке наук: психотерапия в обучении иноязычной речи // Высшее образование сегодня. 2015 №8. – С. 43-45.
22. Севрюгин В. Григорьев «Стихи для детей» // Первое сентября. 2005. № 36.
23. Титова Н.Е. Все правила русского языка в стихах и иллюстрациях для начальной школы. – М.: АСТ, 2018.
24. Чепиницкая М. А. Рифмуем! Нормы и правила русского языка в стихах. – М.: Эксмо, 2019.
25. Чуковская Л. К. Памяти детства: мой отец. М.: Время, 2000. – 288 с.
26. Чуковский К.И. Литература и школа // Чуковский К.И. Собрание сочинений в 15-ти тт. Т. 2. – М.: ТЕРРА, 2017. – С. 389-417.
27. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Детская литература, 1990.
28. Шкловский В.Б. Искусство как прием // Шкловский В.Б. Гамбургский счет: Статьи – воспоминания – эссе (1914-1933). – М., 1990. – С. 55-66.
29. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм за и против. М., 1975. С. 193–230.
30. Krashen, S. Some issues relating to the monitor model // Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages. Washington, 1977.

**T.A. Kruglyakova**

PhD (Candidate of Philology),

Associate Professor of the Department of Russian

as a Foreign Language and Methods of Teaching it,

St. Petersburg University

St. Petersburg, Russia

e-mail: t.kruglyakova@spbu.ru

## **CHILDREN’S POETRY BASED ON A LANGUAGE-GAME IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES**

**Abstract.** The article is devoted to children’s poetry as a material for teaching Russian as a native, non-native and foreign language. The quality of didactic poetic

texts used in Russian language lessons is discussed. The information is provided about the works of classical Russian children's literature and poems by modern poets based on language play. The author concludes that it is advisable to use children's poems in Russian language classes in order to introduce students to Russian literature, to educate the reader's culture, to work on difficult issues of lexical and grammatical semantics, analysis of the morphemic structure of the word, the principles of Russian graphics and spelling.

**Keywords:** teaching Russian as a non-native language, language game, didactic poetry, poetry based on a language-game, ontolinguistics.



**Новые и традиционные аспекты в поликультурном пространстве преподавания РКИ: актуальные вопросы теории и практики:**

Сборник материалов

VII Московского международного

культурно-образовательного форума по РКИ

21-22 ноября 2024 г. / Под ред.: И.Е. Карпенко – Москва:

УЦРЯ МГУ, 2024 – 208 с.

В сборник вошли материалы VII Международного форума по РКИ, традиционно объединившего профессионалов – русистов из России и из-за рубежа в поисках ответов на важные вопросы теории и практики преподавания русского языка в актуальной ситуации динамично меняющегося мира. А также о новых вызовах, связанных с искусственным интеллектом, цифровизацией образования, появлением новых подходов в обучении (в частности, нейропедагогики) и, несомненно, с темой продвижения русского языка. В представленных статьях рассматриваются проблемы общей методики преподавания русского языка и отдельные аспекты преподавания РКИ, вопросы лингводидактики и особенности обучения РЯ в разных странах; предлагаются новые подходы, педагогические технологии и оригинальные авторские методики, а также анализируются особенности работы с детьми – инофонами, билингвами и мультилингвами в поликультурном пространстве современного мира. Кроме того, авторы учебников и учебных пособий рассказывают коллегам о новых изданиях по теме РКИ.

Издательство «Учебный центр русского языка

Московского государственного университета»

Редактор И.Е. Карпенко

Компьютерная верстка и макет: М.Г. Женов

119234, Москва, Ломоносовский пр-т, 20

Тел. (495) 761 93 78. E-mail: [centre@mgu-russian.com](mailto:centre@mgu-russian.com)

[www.mgu-russian.com](http://www.mgu-russian.com)